



# **Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Ciencias Sociales

Unidad de Posgrado

## **Proyecto educativo de José Antonio Encinas**

### **TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Historia

### **AUTOR**

Iván Isaac CALDAS FIGUEROA

### **ASESOR**

Mg. Dino Teodosio LEÓN FERNÁNDEZ

Lima, Perú

2018



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Caldas, I. (2018). *Proyecto educativo de José Antonio Encinas*. Tesis para optar el grado de Magíster en Historia. Unidad de Posgrado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

---



# UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DÉCANA DE AMÉRICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**UNIDAD DE POSGRADO**

## **ACTA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN HISTORIA**

En Lima, a los diecinueve días del mes de Diciembre del año dos mil dieciocho, reunidos en la Sala de Grados de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a horas 6:30 p.m., bajo la Presidencia de la Dra. CARLOTA ALICIA CASALINO SEN y con la concurrencia de los demás Miembros del Jurado Examinador, se inició la ceremonia invitando al graduando **IVAN ISAAC CALDAS FIGUEROLA**, para que hiciera la exposición de la Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Historia. Siendo el trabajo titulado:

### **“PROYECTO EDUCATIVO DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS”**

A continuación fue sometida a las objeciones por parte del Jurado. Terminada esta prueba y verificada la votación; se consignó la calificación correspondiente a:

*C Bueno 16*

Por tanto el Jurado, de acuerdo al Reglamento de Grados y Títulos, acordó recomendar a la Facultad de Ciencias Sociales para que proponga que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos otorgue el Grado Académico de Magíster en Historia, al Bachiller **IVAN ISAAC CALDAS FIGUEROLA**. Siendo las 7:30 p.m. y para constancia dispuso se extendiera la presente Acta y firmaron:

Dra. Carlota Alicia Casalino Sen.  
PRESIDENTE

Dra. Mercedes Patricia Giesecke Sara Lafosse de Vildoso  
MIEMBRO

Dr. Francisco Felipe Quiroz Chueca.  
MIEMBRO

Dr. Mario Miguel Meza Bazán.  
MIEMBRO

Mg. Dino Teodosio León Fernandez.  
ASESOR



**Dr. NICOLÁS JAVIER LYNCH GAMERO**  
Director

PABELLÓN JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI – CIUDAD UNIVERSITARIA

Teléfono: 6197000 Anexo 4003, 4004. Lima – Perú.

Correo: [upgccss@unmsm.edu.pe](mailto:upgccss@unmsm.edu.pe), [upgccss@yahoo.es](mailto:upgccss@yahoo.es), [upgccss@hotmail.com](mailto:upgccss@hotmail.com)

Web: <http://sociales.unmsm.edu.pe/>

## **DEDICATORIA**

A mis padres, Armando y Flor, que  
comprendieron mis gustos y mis estudios,  
que dejaron en mí su amor y bondad.

## RESUMEN

Una de las personalidades que ha maravillado a la intelectualidad peruana como a la educación nacional, tanto a maestros como a defensores de los indígenas, es José Antonio Encinas. Con esta investigación queremos identificar y comprender el marco de historia intelectual que rodeó a este maestro puneño. Es un trabajo de historia sobre el contexto social, sobre las influencias regionales -un indigenismo temprano y el pensamiento adventista moderno- que sentaron en él un poderoso proyecto educativo que llevó a la práctica en una escuela pequeña de su gran mundo andino.

**Palabras clave:** Encinas, Escuela Nueva, indigenismo temprano, adventismo, proyecto educativo, historia intelectual.

## ABSTRACT

One of the personalities who have marveled at the Peruvian intellectuals as a national education, both as to advocates of indigenous teachers, is José Antonio Encinas. With this research, we want to identify and understand the context of intellectual history that surrounded this Puna teacher. A work of history on the social framework, on regional influences - an Indigenous early and modern Adventist thought - which sat in it is a powerful educational project which resulted in practice in a small school in the Andean world.

**Keys words:** Encinas, Adventism, educational project, intellectual history, early indigenism, New School

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>05</b>
<b>Capítulo I Antecedentes.....</b>	<b>17</b>
1.1. Estado de la cuestión.....	17
1.2. Marco Teórico.....	20
<b>Capítulo II Intelectuales y Sociedad en Puno.....</b>	<b>29</b>
2.1. La Época y la Vida.....	31
2.2. La Región.....	36
2.3. Modernidad y clases medias.....	45
2.4. La Emergencia de Intelectuales.....	57
2.5. Iglesias y Modernidad en Puno a inicios del siglo XX.....	67
2.5.1. Iglesia Católica y pensar al unísono.....	68
2.5.2. Escuelas y Protestantes.....	79
2.5.3. A Dios rogando y con el mazo dando.....	86
2.5.4. La Voz Protestante.....	89
<b>Capítulo III El Proyecto Educativo de José Antonio Encinas.....</b>	<b>92</b>
3.1. La Escuela Nueva.....	95
3. 2. Su Indigenismo.....	99
3. 3. Su concepción histórica de educación.....	115
3. 4. El Maestro.....	120
3. 5. El Estado.....	125
<b>Conclusiones.....</b>	<b>133</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>135</b>

## INTRODUCCIÓN

Los estudios de historia de la educación en el Perú han sido poco atendidos. En los últimos años, sin embargo, se observan trabajos y emociones interesantes al respecto, pues los estudios de la educación desde la mirada histórica, se están haciendo frecuentes. Motivador, ya que estamos en un momento de gran inquietud por mejorar los niveles de aprendizaje escolar y por alcanzar los estándares internacionales en el dominio de lecto-escritura, así como en las matemáticas. Buscamos mejorar en investigación y producción científica, tanto entre los docentes escolares como en la vida universitaria.

Se ve este anhelo en los grupos políticos, en las autoridades regionales y nacionales, en las familias, todos preocupados por el bajo rendimiento escolar de nuestros niños y adolescentes, interesados por impulsar un trabajo nacional para alcanzar los parámetros de desarrollo académico de los países de la región y del mundo. Los empresarios, en sus últimos encuentros gremiales que realizan, como las CADE (Conferencia anual de ejecutivos), señalan que es urgente elevar el trabajo docente y mejorar los resultados de las escuelas, así como de las universidades, pues las empresas no pueden innovar, ni mejorar su productividad con trabajadores de poco nivel o bajo rendimiento académico; algunos profesionales, señalan por tanto, no tienen la imaginación creativa para asumir el liderazgo en un mundo competitivo y globalizado. No pueden ejercer una gestión eficiente y productiva.

Queremos contribuir en este campo con un estudio de orientación histórica de una región casi invisible para los gobiernos y las autoridades; es una zona relativamente desconocida para el gran público y para algunos candidatos de la política local y nacional. Nos referimos a Puno. Una región sólo atendida, mayormente, por las noticias de muertes de niños y de camélidos ante el frío intenso que soportan cada año, resultado de las ausentes o ineficientes políticas públicas.

La percepción tradicional, inmersa en el imaginario colectivo, ve la zona de Puno como un lugar de grandes y abruptas altitudes, como un altiplano que raja al habitante



más duro, donde reina el severo lago Titicaca. Puno es la región de la radicalización de los movimientos sociales en las recientes campañas electorales. Esa tierra, la del soroche y del antiguo gamonalismo, fue testigo de una extraordinaria experiencia pedagógica a principios del siglo XX. Ese lado oculto es el que pretendemos mostrar a través de este trabajo de investigación. El proceso cultural, histórico y social que acompañó dicho proyecto pedagógico, es el centro de interés en esta investigación. Hoy, el Perú provinciano destaca en el campo primario-exportador, comercial, minero, pero en cambio su movimiento indígena no está visible, con la misma fuerza, como sí ha ocurrido con sus vecinos de Bolivia y Ecuador. Pensamos que Puno merece un estudio más detenido, de más historia cultural en su proceso de desarrollo. Esto es una necesidad en estos tiempos y esta tesis se orienta a ello.

Esta tesis se guía de la matriz que, en cuanto al ordenamiento coherente de los objetivos, las hipótesis y las preguntas que emplea para desarrollar esta investigación, sigue a continuación:

MATRIZ METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN				
	Preguntas de investigación	Respuestas a demostrar	Tareas que se desprenden de las hipótesis	Índice
	Pregunta	Hipótesis	Objetivo	Introducción: Planteamiento de las preguntas y formulación del problema; justificación, hipótesis, objetivos y metodología
General	¿Cómo se estudia, desde la historia intelectual, al proyecto educativo de Encinas?	La historia intelectual analiza las experiencias sociales, políticas e ideológicas de una época, que se relacionan con la trayectoria de vida del académico.	Determinar las pautas y el procedimiento de estudio que la historia intelectual permite conocer al proyecto educativo de Encinas	<b>Capítulo I:</b> Estado de la cuestión. Marco teórico, explicación de las principales categorías de estudio.
Intermedia	¿Cómo era la situación social?, ¿qué movimientos y qué personajes populares influyeron en Encinas?	Los movimientos campesinos, grupos adventistas y los indigenistas populares influyeron en el ideario del proyecto educativo de Encinas.	Establecer las influencias sociales y políticas en la construcción del proyecto educativo de Encinas.	<b>Capítulo II</b> El contexto social, los intelectuales e Iglesias influyentes
Específico	¿Cuáles son las propuestas principales del proyecto educativo de Encinas?	El proyecto educativo de Encinas contiene elementos de la modernidad, de la escuela nueva y valores de ciudadanía	Identificar el trasfondo ideológico del proyecto educativo de Encinas	<b>Capítulo III</b> El Proyecto educativo de José Antonio Encinas

Lecturas de años atrás, me condujeron a conocer la vida de un hombre que pasó cárcel y que allí seguía ejerciendo la docencia con los internos; un personaje de gran temple y carácter. Es el maestro José Antonio Encinas Franco, de Puno, nacido en 1886 y fallecido en 1958, un pedagogo que en la primera década del siglo XX sorprendió a sus contemporáneos con ideas modernas, con una pedagogía de tendencia laica, pragmática y social; que desarrolló su labor denunciando a los gamonales, a la iglesia católica, a los colegios de monjas y al método libresco y memorístico que imperaba en la educación peruana, señalándolos como los obstáculos del desarrollo nacional.

Encinas fue un maestro provinciano que, sin embargo, fue electo rector de la Universidad San Marcos en los señoriales años 30 y buscó reformar ese colonial claustro, socialmente explosivo. Fue un viajero del mundo, obligado al destierro, exiliado por gobiernos dictatoriales que buscaban acallarlos. Un trotamundos que aprovechó su estancia en diversos países para estudiar y actualizar su formación académica, abrazando la modernidad con fruición de encantado cosmopolita.

Las ideas y la labor de este puneño, que veía en el indígena al núcleo de la nación peruana, fueron resultado de un proceso especial y complejo que se fue gestando en el sur del país. Los campesinos, las luchas anti-gamonales, el auge lanero, las ideas renovadoras que llegaban del sur, contribuyeron a crear este movimiento pedagógico. Precisamente, esta tesis quiere escudriñar y entender los pormenores de aquel momento. Por ello la pregunta general que presenta esta investigación es ¿cómo estudiar, desde la corriente de la historia intelectual, a este maestro provinciano y a su proyecto educativo? La tesis se pregunta, por lo tanto, cómo se puede interpretar, históricamente, el proceso de vivencias

que le da sentido a las ideas de Encinas, así como comprender el cuestionamiento de su proyecto contra el viejo centralismo y la caduca forma de ver, de entonces, el proceso educativo que gestionaban muchas autoridades de su región y del país entero.

Investigar acerca del pensamiento pedagógico de este maestro provinciano nos sirve para reconocer el terreno teórico y social que se vivía en su zona, el altiplano de Puno. Estudiar su percepción del mundo, su concepción acerca del ser humano y su particular enfoque del trabajo docente, nos adentra en la mentalidad de un segmento social, tanto intelectual como temporal, de una región casi olvidada. Estamos frente a una historia intelectual y regional, una forma de ingresar al mundo político, social y, sobre todo, cultural de los peruanos del altiplano de inicios del siglo XX, a través de la vida de un hombre de esa época y de ese lugar.

Una de las interrogantes intermedias que queremos usar como eje de la investigación, es una que se desprende de lo comentado, anteriormente: ¿Cuáles fueron las condiciones sociales de Puno, que favorecieron la formación del moderno proyecto pedagógico de José Antonio Encinas?

Veamos, en esta región, alta y fría, escabrosa, de un alto porcentaje de analfabetismo, de campesinos trabajando para grandes propietarios de latifundios, nace un maestro con una propuesta de renovación escolar, con aires de filosofía irreverente frente a la enseñanza tradicional, esto es, una pedagogía racional y no memorística; pragmática y no vacía; laica y no religiosa; humanista y no escolástica. Vemos una relación aparentemente incongruente. Es posible que hayamos observado esta zona con ciertas ideas prejuiciosas al respecto, quizás no todo Puno sería rural; habría que estudiar los diferentes sectores y grupos de intelectuales que prosperaron en esos días. La hipótesis que manejamos al respecto es que surgió una clase media e intelectual, producto de un escenario comercial que ayudó a la generación de profesionales como educadores, poetas, abogados y empleados con una visión especial de su problemática. No podemos pensar que todos los puneños eran o latifundistas o siervos yanacunas; preguntémonos dónde y cómo se manifestaban los puneños de la clase media.

Se ha pensado, erróneamente, que Puno es, simplemente, una región fría y de soroche inclemente; pensamos que esta percepción es incompleta, sesgada y de una mirada fatalista, debido a las noticias de muertes y alzamientos. Esta imagen del altiplano, que se ha transmitido mal intencionadamente por algunos medios, ha quedado grabada en la memoria colectiva del Perú oficial. Es extraño, pero no imposible, que un escenario rural y señorial, alto-andino, favorezca la aparición de un programa moderno. En nuestro siglo

XXI tenemos muchas señales de modernidad puneña, como la expresada por los comerciantes en Unicachi y Gamarra, prósperos y emprendedores puneños.

Esto nos lleva a pensar en otra interrogante. De lo anterior se desprende otra pregunta, muy cercana. ¿De qué manera influyeron las fuerzas sociales de Puno de entonces, intelectuales, religiosos y rebeliones campesinas, en la construcción de la propuesta educativa de Encinas? Veamos, es de esperar que un hombre como el maestro que nos ocupa, haya tenido una interpretación muy propia de los sucesos violentos que acaecían en su región y debemos investigar cómo los vivió, cómo codificó esas terribles experiencias con sus contemporáneos, qué lecturas, autores, psicólogos, educadores, filósofos y antropólogos le ayudaron a construir una imagen de aquello.

Los sucesos históricos de la época deben haber tenido un impacto en el joven Encinas. Los hechos sangrientos de fines del siglo XIX o las rebeliones sangrientas del inicio del XX deben haber marcado su vida. Los primeros años del siglo XX fueron muy dinámicos y las continuas y severas rebeliones de campesinos contra el abuso de los gamonales, con la contrapartida de represión gobiernista y las muertes de sus paisanos, deben haber marcado el corazón de Encinas.

El vaivén económico de Puno también habría afectado a los sectores sociales. El crecimiento de las exportaciones de azúcar y algodón era una fuente de ingreso de divisas para el Estado que hicieron prosperar algunas regiones de provincia. Los miembros del Partido Civil, partido político imperante, estaban pasando por una cierta estabilidad. Gobiernos civiles centralistas que se intercalaban uno tras otro, pasando por elecciones durante un cuarto de siglo, ejercieron una política que despertó, de alguna manera, un interesante proceso migratorio y un fenómeno político regionalista desde las fuerzas provincianas que, de seguro, envolvieron el ánimo juvenil de Encinas.

Esta tesis postula otra hipótesis: que en Puno, a inicios del siglo XX, aparecieron intelectuales y luchadores sociales muy modestos, pero interesantes, que influyeron en el adolescente Encinas. Asimismo, la región sintió un aire fresco con los inmigrantes adventistas que llegaron con muchas ideas innovadoras; llevadas a la práctica en el campo educativo y social tuvieron que hacer frente a un escenario hostil, dominado por clérigos intolerantes y rudos gamonales. En respaldo de lo anterior, esta tesis sugiere otra hipótesis: que los movimientos de rebelión campesina impresionaron profundamente a nuestro personaje, de ahí que él se interesara en liderar un proyecto educativo; en esta investigación se piensa que su programa surgió como oposición a los discursos y políticas tradicionales de jueces, curas y gamonales, en defensa de los campesinos que exigían sus

derechos a la tierra y a la ciudadanía. El suyo era un proyecto educativo que, siendo moderno y dedicado a los derechos ciudadanos, conlleve a un nivel de consciencia política entre los campesinos y así, organizados, se defiendan de los atropellos socio-políticos. Se requiere, pues, estudiar a los intelectuales de Puno de manera desprejuiciada.

Continuando con la temática de esta tesis, viene otra pregunta específica ¿qué ideas esenciales conforman el proyecto educativo de Encinas? Es decir, cual es el pensamiento de Encinas sobre la educación, sobre la labor del maestro. Cómo concibe al aparato estatal y a su labor como eje que dirige una sociedad como la peruana. Cuál es el trasfondo indigenista en este maestro puneño. En esta investigación la hipótesis que se emplea se orienta a entender al maestro Encinas como un hombre de ideas modernas, de paradigmas asentados en la ilustración, en el humanismo, en la corriente pedagógica Escuela Nueva (EN), pero todo ello asentado en las ciencias sociales, con un estilo equilibrado, integral, dialéctico, orientado hacia los niños indígenas.

Por otro lado, tenemos que sopesar entre los acontecimientos internos y los grandes hechos mundiales. El escenario espacio-temporal es una variable a considerar en una investigación como la que nos motiva. Por ello nos interesa estudiar las condiciones socio-económicas de los puneños de aquella época, analizar los diferentes factores que han jugado en el desarrollo de este hombre dedicado a la enseñanza. La vida cotidiana, la diferenciación social entre los habitantes, las clases sociales, las corrientes políticas, las tendencias ideológicas, la mentalidad reinante, todo esto nos ayudará a entender la gestación de un proyecto educativo de signos modernos que siguió el maestro Encinas.

Para explorar el período temporal que la tesis nos exige y ante el cuestionamiento que nos hemos planteado, queremos delimitar el lugar y el tiempo histórico de Encinas. Es importante precisar que sus planteamientos pedagógicos, sociales y políticos, se plasmaron muy temprano; fue director de una escuela de educación primaria, en su Puno natal, en un barrio humilde llamado Platería, cuando él contaba con apenas 21 años de edad (en 1907), la escuela era el Centro Escolar N° 881.

Este centro escolar, como reglamentaba la ley de 1903, debía atender a los niños de primaria en los cinco grados respectivos. El municipio había adquirido un pequeño ambiente, rodeado de acequias, muy húmedo; luego se mudaron al centro de la ciudad, de mejor situación, aunque con problemas políticos, pues el prefecto Ponce no quería asignar al joven Encinas, de 21 años, el cargo de director del centro escolar, a pesar de contar con respaldo legal, pues José Antonio Encinas tenía título de normalista y, en su zona, era el de mayor grado pedagógico para asumir ese puesto.

En esta investigación se estudia, principalmente, el tiempo que comprende los años previos a la gestión de Encinas como director de aquella escuela, considerada un laboratorio pedagógico de gran modernidad. Su gestión la realizó desde 1907 hasta 1911, esto es durante el gobierno nacional de Augusto Leguía (1908-1912), por ello resulta muy oportuno rastrear los pormenores históricos, desde 1890, como fecha aproximada, para indagar quienes brillaban y destacaban como exponentes modernos o tradicionalistas de la teoría educativa y de las ideas socio-políticas que hayan impresionado a Encinas, así como de los alzamientos campesinos que el joven maestro haya sido testigo. Se desarrolla esta investigación hasta la culminación de su dirección como director en 1911, como parámetro o límite para analizar las influencias de la etapa juvenil de Encinas, sus años de adolescente en Puno y su traslado a Lima. Se revisa en este período a los líderes y a los movimientos sociales, rebeliones y acontecimientos de su pueblo que dejaron huella en el sujeto a historiar. Es decir, nos referimos a un momento histórico de algo más de dos décadas (1890-1911) que pertenecen al período, denominado por Jorge Basadre, finales del *II Militarismo* y los inicios de *La República Aristocrática*, un rango de años que nos permitiría explorar los personajes que destacan en aquel entonces, acercarnos al momento socio-político que vivió nuestro personaje. Además, estos años son decisivos para historiar los discursos, tendencias y doctrinas imperantes en Puno y en el Perú oficial, que hayan influido o marcado, intelectualmente, a Encinas.

El año 1890 se convierte en un año importante como escenario peruano; precisamente, se le ha elegido como punto de partida, ya que en aquel entonces, tenemos un país destrozado por la reciente Guerra del Salitre. La bancarrota del país, debido al descalabro de la derrota ante el expansionista país del sur, la crisis financiera, la enorme deuda externa, la desaparición de billetes fiscales, la escasez de alimentos, la pérdida de Tarapacá y la ocupación de Tacna y Arica, fueron demasiados golpes bajos contra la población peruana. El niño Encinas, por lo tanto, está creciendo en un ambiente cargado de ideas contrapuestas, un clima de intenso nacionalismo entre los peruanos sensibles en las zonas provincianas; un ambiente de rechazo a la política centralista y contra el poder del gobierno del Partido Civil, que amerita un acercamiento a la época. Presumimos que los sermones, los medios de prensa, la escuela y las corrientes del pensamiento cumplían un papel fundamental en ese clima de duro nacionalismo y de rechazo a los foráneos que mutilaron el territorio peruano. Eran tiempos de denuncia contra las fuerzas hegemónicas en el interior del país, sea la Iglesia Católica, los jueces, los gamonales y políticos regionales coludidos contra el campesinado.

Las voces de los grandes intelectuales de la época, deben haber sido armas poderosas e instrumentos de acción para los jóvenes de entonces; muchos testigos de la época, de fines del siglo XIX y principios del XX, cuentan que las voces anticlericales y librepensadoras arremetieron contra las fuerzas políticas y señoriales, convirtiéndose en una fuente del pensamiento crítico. Por otro lado, el desarrollo de Encinas como intelectual pedagogo de una región fronteriza, se empodera y forja como resultado de una suma de factores que se entrecruzan en una síntesis de producción intelectual, propia de Puno. Es por ello que esta investigación se quiere concentrar, como se ha planteado, en el área cultural, social e intelectual.

Se debe señalar que esta tesis se presenta como muy pertinente en la actualidad pues el tema de la educación, la historia de la educación y los alcances de una reforma educativa en el país resulta sumamente importante y valioso. Esta tesis pretende colaborar en la clarificación de nuestros problemas escolares. Esta investigación brinda elementos no considerados por la doctrina pedagógica; investiga elementos históricos que ayudan a entender por qué no hemos avanzado adecuadamente en el campo del trabajo docente en aula. Nos brinda información sobre situaciones y actores sociales que nos advierten cómo opera la construcción de proyectos hacia la comunidad, así como la actitud negativa que evidencian las fuerzas conservadoras que se oponen a la formación de la ciudadanía y no reconocen los derechos de una parte de la población. Nos hace reflexionar sobre los caminos, los tropiezos, aciertos y obstáculos que vive una propuesta interesante en el campo educativo, ya que hay enemigos de la democracia, existen ogros que defienden al abuso y la mentira.

Vivimos años iniciales de un siglo XXI que se nos muestra tipificado como la era del conocimiento y de la cibernética, donde reina el homo videns y el aparente triunfo de la tecnología por encima del ser humano. Nuestro país, a pesar de vivir algunas de las novedades del mundo actual y que son necesarias en este nuevo milenio, no cuaja como sociedad ordenada, ni civilizada. Siendo una sociedad multicultural y compleja, todavía muchos segmentos de nuestra gente no practican el respeto a la diversidad cultural, el Perú no destaca por su armonía y tolerancia, más bien persiste el conservadurismo y el atropello a los derechos humanos, sigue el racismo y la homofobia, perdura la corrupción



institucional y la desigualdad. Investiguemos qué nos falta para desarrollar una mayor calidad de vida<sup>1</sup>.

En esta tesis se piensa que investigar las ideas pedagógicas de Encinas, basadas en un lenguaje socio-político-antropológico, enmarcado dentro de un interesante trasfondo de modernidad, con dimensiones de ciudadanía, derechos y cultura de libertad, es necesario y pertinente, pues nos ayudaría bastante a diseñar nuevas perspectivas en nuestro sistema educativo nacional. No solamente ayudaría a proyectarnos, sino también a re-evaluar nuestro camino educativo desde las políticas públicas, pasando por el diseño curricular, hasta llegar a la práctica docente y la cultura educacional. Este trabajo, en especial, quiere colaborar con la sociedad y los maestros, para construir un motor decisivo al interior de las escuelas, tan disímiles en lo largo y ancho del territorio nacional, para orientar el camino hacia la conformación de una sociedad intercultural<sup>2</sup>.

Abarcando este tema podemos vislumbrar las dificultades que enfrentamos para impulsar una educación de calidad. Así, nos ayudaría a descubrir claramente, qué nos ha pasado, por qué nuestro nivel escolar ha disminuido tanto. Cómo fue que en Puno, donde era, aparentemente, tan atrasado y señorial, tan rural y lleno de taras como el analfabetismo, además de otros problemas como el gamonalismo y el abandono estatal, apareció un proyecto educativo moderno, centro de un laboratorio pedagógico, la cuna de interesantes movimientos académicos y centro de intelectuales altamente avanzados<sup>3</sup>.

Este período seleccionado para la tesis, es uno de los mejores momentos en la trayectoria histórica de nuestra gente; es notorio que en los años iniciales del siglo XX y en los años setenta del mismo siglo, germinaron los dos mejores períodos en cuanto a generaciones de peruanos de lustre, pensadores de alto nivel en muchas áreas del quehacer académico. Luchadores con propuestas de alto rigor, peruanos de compromiso con la sociedad de su entorno, con alto interés en transformar las bases socio-culturales del país, en re-estructurar los cimientos jurídico-políticos que sostienen el atraso y el centralismo criollo que ha reinado en muchas esferas del país.

Esta tesis se ha trazado varios objetivos. De manera general, determinar la conexión entre la historia, la política, los intelectuales y el pensamiento pedagógico. Entre la teoría

---

<sup>1</sup>El Perú aparece como puesto 82 en el ranking mundial de Índice de Desarrollo humano (IDH), por debajo de Chile, Cuba y Argentina, escala que mide las oportunidades a salud, educación, medios, democratización. Asimismo, aparecemos en los últimos puestos del ranking de la evaluación PISA, escala que se especializa en evaluar a los escolares en sus capacidades de lecto-escritura, matemáticas, química.

<sup>2</sup> La Interculturalidad alude a una convivencia en armonía, en respeto al *otro*, equidad y tolerancia.

<sup>3</sup> De Puno sale más adelante, el Grupo Orkopata, el Boletín Titicaca, poetas de la talla de Gamaliel Churata.

social, la concepción antropológica y el trabajo docente, existe una articulación con rasgos ciertamente humanos, que analiza la profunda dimensión humana, situación muy trabajada como síntesis en nuestras ciencias sociales y estudios pedagógicos. Con esta tesis se desea problematizar el sentido de la docencia, se quiere poner en debate uno de los vaivenes históricos que hemos vivido como sociedad. Es bien conocido que el trabajo docente está en cuestionamiento en la actualidad, que se siente una desilusión ante la labor de los maestros del país y de los resultados de las evaluaciones tanto a los maestros como a los escolares. Igualmente se nos habla de una democracia débil e incompleta para los peruanos del interior, por ello, este trabajo busca revalorar la conexión entre el maestro de escuela y la democracia, la docencia, el aula y las prácticas políticas de participación ciudadana.

Siendo mucho más específico en esta tesis, otro objetivo es identificar los elementos socio-culturales y actores intelectuales de la época juvenil de Encinas que hayan formado parte de las influencias en su formación profesional y pedagógica. Se quiere reconocer la conexión entre los grandes movimientos campesinos de Puno y el proyecto de Encinas, hechos históricos complejos que marcaron al joven maestro, lo cual le impulsó a diseñar un plan educativo de rasgos modernos contemplando una sociedad nacional, laica, de un contenido inclusivo.

Asimismo, dentro de los objetivos específicos, este trabajo no puede soslayar la enorme propuesta educativa de nuestro sujeto a historiar, por ello buscamos identificar y analizar con precisión el sistema de conceptos antropológicos, el lenguaje y los aportes educacionales, los planteamientos políticos y sociales, contenido en el proyecto pedagógico del maestro puneño José Antonio Encinas, plasmados, bajo su dirección, en una escuela de primaria, el Centro Escolar 881.

Se ha reflexionado en esta investigación desde la historia de la educación y, por ello, se ha visitado la Biblioteca Nacional y otros repositorios, físicos y virtuales. Muchos manuscritos de las autoridades locales y libros, escritos por los testigos de la época, se convirtieron en fuente primaria para este trabajo; esta valiosa y necesaria materia prima, ha permitido ubicar e identificar la situación social, reconocer la problemática local y analizar el pensamiento de los puneños de hace un siglo. Evidentemente los trabajos redactados por el propio Encinas también han sido revisados y re-leídos meticulosamente. Existen sus tesis impresas, tanto de bachiller de la Facultad de Letras y de licenciatura en Derecho que sustentó en la UNMSM, ambas conservadas en la Biblioteca Nacional y en la biblioteca general de la misma universidad; asimismo, los libros que el pedagogo

escribió, y que son varios, sirvieron mucho para el estudio de los problemas de la zona sur del país. Además, existen artículos suyos en revistas, periódicos y otras publicaciones de los primeros años del siglo XX.

## CAPÍTULO I

### ANTECEDENTES

#### 1.1. Estado de la cuestión

La mayoría de los textos que nos hablan del maestro Encinas, tratan, mayormente, el tema pedagógico. Hacen su reseña biográfica y luego plantean la pedagogía, las ideas generales de enseñanza y las reformas académicas que él trabajó. No hay un estudio de los orígenes históricos sobre su pensamiento; es poco sobre el contexto social, económico y político que le sirvió de influencia. No hay un análisis de la evolución histórica del proceso anterior y del momento juvenil que experimentó nuestro maestro puneño; justamente ese vacío es el que esta tesis quiere cubrir.

La forma más tradicional de los autores, que tienen como línea de investigación al maestro Encinas, es comentar los datos escuetos de la vida del puneño (nombrar a los padres, enunciar su fecha de nacimiento, escuela), comentar las ideas y enumerar los cargos políticos que ocupó. En una línea más rigurosa, corresponden los textos clásicos de José Portugal Catacora en su *José Antonio Encinas, el maestro de maestros peruanos*, de 1988, así como sus muchas publicaciones dedicadas al puneño en su blog, donde cuenta anécdotas interesantísimas y donde ha subido fotos al ciberespacio académico. Está el trabajo de Danilo Sánchez León, quien también publicó, en la web, una entrevista a la sobrina del maestro (Gloria, hija de la hermana Aurora), contándonos recuerdos de familia, que describen la personalidad y el temple de Encinas.

Tenemos además, a dos profesores sanmarquinos: Aurora Marrou, autora de *José Antonio Encinas Franco* y José Flores Barboza, con su trabajo *A Cien Años de la Iniciación de Encinas*; ambos, son artículos publicados en la Revista de Investigación de la UNMSM en el 2007, subidos a la web. Analizaron la filosofía pedagógica del puneño, las orientaciones de su plan educativo, revisaron el contenido liberal y el trasfondo de la educación enciniana; Marrou enfatiza el trasfondo positivista e indigenista como contexto, señala que Encinas ve a la escuela y a la universidad como focos de liderazgo ante un cambio social-económico y destaca el propósito educativo de Encinas en educar al campesino y mejorar las actividades productivas. Flores Barboza, señala las ideas-

fuerza del puneño: el aprendizaje útil, no libresco; el rol del maestro como líder de la democracia. En resumen, contenidos de la escuela nueva, un interés grande por la modernidad y el progreso, la nacionalidad y el indigenismo de impacto práctico.

Por otro lado, el Congreso de la República, a través de connotados historiadores y sociólogos como Carlota Casalino en 1991 y Guillermo Nugent en 2013, publicó sendos compendios de los mejores discursos del Encinas parlamentario. Habiendo sido el sujeto histórico de esta tesis, parlamentario en varias ocasiones, ahí podemos encontrar las ideas del pedagogo puneño ya maduro, pues el libro de Nugent recopila los discursos de los años 1919 a 1923 (bajo el gobierno Oncenio de Leguía) y el libro de Casalino presentó la etapa correspondiente a 1945-1948 (durante el gobierno de Bustamante). En estos compendios se puede hallar el pensamiento de Encinas sobre la defensa de la ciudadanía y la libertad, su postura sobre el comercio exterior, los impuestos, las leyes acerca del campesinado y las propuestas acerca de mejoras en la política educativa que se vivía en los años 20 y 40. Aparece como un titán de la democracia, indoblegable ante los intentos de re-elección de Leguía; asimismo, al leer sus encendidos discursos, se aprecia que persevera en su sueño juvenil de buscar una sociedad abierta y sin dogmas.

Nuevas publicaciones han aparecido en los últimos años sobre nuestro personaje. Reconocemos el gran esfuerzo que ha realizado la Derrama Magisterial –institución privada de seguridad social del magisterio nacional- al publicar, en el 2013, una súper colección sobre la historia de la educación peruana, denominada *Colección Pensamiento Educativo Peruano*. Va desde el siglo XV, con las experiencias educativas de los antiguos pueblos andinos, hasta las reformas y vivencias pedagógicas del siglo XXI. Incluye varios títulos, en quince tomos, donde se acompañan textos de la pluma de los mejores exponentes de nuestros pensadores en pedagogía con los comentarios de analistas especializados.

En esa colección destaca un análisis del proyecto educativo de Encinas en el tomo 10 (*Nueva Escuela para una Nueva Nación, 1919-1932*), con comentarios de Osmar Gonzáles, quien identifica la postura anti-civilista de Encinas, recalca la profunda formación académica que tuvo el maestro en Europa y Centroamérica. Aunque Gonzáles compara bastante a Encinas con Mariátegui, señala los antecedentes y las influencias tempranas, que personajes de Puno y los sucesos de la zona, ejercieron en Encinas, mucho antes que en el Amauta. Es decir, humildes compañeros indigenistas pioneros, así como los conflictos, proyectos y esperanzas que se vivían, germinaron en Puno entusiastas esfuerzos por desarrollar un proyecto educativo moderno, luchando contra las camarillas

del poder que obstaculizaron aquel intento de superar las taras de nuestra sociedad, difícil y conservadora.

La antropóloga Mercedes Giesecke sustentó su tesis doctoral *Política educativa pública y ruralidad (1900-1930)* en 2015, donde dedica extensamente un análisis de las influencias de las ideas sociales y educativas, provenientes de EEUU, en el Perú. Allí afirma que la *mentalidad progresiva pragmática*, sustento de la escuela activa, ejerció poderosa influencia en la política peruana y en sus pensadores, como Encinas, a quien le dedica largos párrafos, analizando su pedagogía y su rectorado en San Marcos. En un artículo de 2016, *Escuela Nueva y Antropología Aplicada*, Giesecke ahonda en el trasfondo antropológico que encuentra en Dewey, idea que comparte esta tesis, al observar que Franz Boas sentó su pensamiento al conectar la cultura con la naturaleza y cómo esto influyó en las ideas pedagógicas de la escuela nueva; es muy importante, dice, el uso del particularismo histórico-geográfico para comprender la diversidad cultural y desarrollar mejor una pedagogía que respete la cultura del niño. Justamente esa es la savia filosófica que empleaba Encinas en su ejercicio pedagógico.

Ayudaron bastante, en el capítulo referido a la situación social y económica de aquellos años, los textos clásicos de Manuel Burga y Wilson Reátegui (*Lanas y capital mercantil* de 1981) y de Alberto Flores Galindo en conjunto a Manuel Burga (*Apogeo y crisis de la República Aristocrática* de 1979). La postura de un civilismo oligárquico, hostil y desatento a la ciudadanía, son pilares clásicos en esos autores, pero que hemos reevaluado con el texto de Niels Jacobsen, *Ilusiones de Transición*, su tesis de 1982, aunque publicada como libro en 1993 y aparecida recién en idioma español en el 2013, donde nos ofrece un panorama más actualizado de ese escenario alto andino: una fuerte influencia del comercio externo desde 1890, donde Puno, dice, fue un polvorín de rebeliones y guerras civiles, además de rechazar que el comercio interno haya sido intenso, pues quedó a medio camino por el conservadurismo reinante.

Sobre el tema de los conflictos religiosos que sucedían en Puno e influyeron en Encinas Franco, tenemos textos muy importantes. Pilar García Jordán, aunque con cierto escepticismo al potencial de la educación como agente civilizador, estudia (*Iglesia y Poder en el Perú contemporáneo*, 1991) las luchas por la tolerancia religiosa y define a la post guerra como el momento más crítico en este asunto. Nos muestra la serie de dispositivos eclesiásticos y la *guerra por las almas*, entre católicos y protestantes. Una tesis de UNMSM, la de Héctor Núñez (*Presencia protestante en el altiplano peruano*, 2008), hace un seguimiento de los adventistas en Puno, en el campo social, educacional

de aquellos años, su perseverancia en colocar a sus pastores y alcanzar, al fin, el decreto que anulaba el monopolio católico del Perú, lo cual permitía la libertad de cultos que favorecería la instalación de los protestantes, primero en el sur andino y luego en el Perú entero.

## 1.2. Marco Teórico

Esta tesis está enmarcada dentro de la corriente de investigación denominada la Historia Intelectual. Esta tendencia ha visto la luz en las últimas décadas, es por tanto una forma reciente de estudiar el pasado, podría decirse que es una sub-especialidad, que surgió como un apéndice o una nueva forma de la Historia Cultural; también podemos afirmar que se trata de una variante de ella. Aunque muchos dirían que es casi un sinónimo, hay matices.

Estamos ante una corriente historiográfica comprometida con la exploración de los contenidos que un académico elabora, aquellas representaciones que recoge de su historia de vida, esos imaginarios que envuelve a su ambiente social, en el cual él como ser humano intelectual, también se desenvuelve y es atrapado en una telaraña de personas, quienes manejan una semejante gramática social. La *historia intelectual* contrasta y relaciona el mundo interior del intelectual con el clima exterior del personaje en cuestión, buscando aquello que es especial en la vida del intelectual que estamos investigando. Así, tenemos a Peter Watson, autor del libro *Historia Intelectual del siglo XX*, en el cual hace referencia al historiador liberal Isaiah Berlin y señala que su objetivo era:

Alejar el centro de atención de los acontecimientos y episodios de los que ya se ocupan las investigaciones históricas más convencionales de los asuntos políticos, militares, o del estado, con el fin de centrarme en los hechos que, con toda seguridad, hicieron la vida de Isaiah Berlin tan asombrosa y rica.

(Watson, 2002, p. 13)

Como vemos, la historia intelectual ve a un sujeto, a un ser importante por sus méritos, único en vivencias y en experiencias<sup>4</sup>, es el actor principal de este nuevo estilo de hacer investigación en historia. Hay nuevas miradas en hacer historia. Nuevos espacios de la vida humana son abordados por ojos que se interesan en dimensiones no tomadas en cuenta antes. Watson, por ejemplo, ve a la ciencia, como el nuevo motor de la sociedad, especialmente en el siglo XX, ya no la lucha de clases, ni los grandes personajes de la realeza, ni las guerras de antaño. Él dice que “nuestro siglo se caracteriza en lo intelectual

---

<sup>4</sup> Las experiencias son los sucesos comunes a muchas personas. Las vivencias, en cambio, son las interpretaciones, la manera particular, el cómo una persona asimila y codifica aquella experiencia.

por una profunda aceptación de la ciencia [...] amén de cambiar el objeto de nuestros pensamientos; la ciencia ha transformado nuestra forma de abordar dicho objeto” (Watson, 2002, p. 13) y así, se dedica, en su texto, a analizar, entre otras cosas, el año 1900, donde coinciden varios intelectuales que alteran profundamente, desde su óptica y perspectiva, la manera de ver al mundo y de sentirse parte del mismo; estos intelectuales y/o científicos eran Sigmund Freud, Max Planck, Albert Einstein y otros más.

Esta Historia Intelectual es una bifurcación de la anterior Historia Cultural y ésta una fragmentación y superación de la Escuela de los Annales. Con esta corriente se quiere

Investigar el rol de los intelectuales en la construcción de los imaginarios nacionales e identidades nacionales y sus articulaciones con el poder, la enseñanza universitaria, la actividad política y su función como ideólogos y elaboradores de las grandes utopías del siglo XIX y XX. (Cancino & Mora, Eds., 2012, p. 9)

Los seres humanos son seres complejos. Crean y asimilan lenguajes en su vinculación social. Cada ser humano tiene un individuo especial y creativo, pero reciben, en grados distintos, las influencias de sus coetáneos y coterráneos. La manera de cruzar y sintetizar estos campos es muy diferente en cada persona, incluso siendo de una misma época, de un mismo país o practicar un mismo oficio.

Analizar la vida de Encinas, significa, desde esta óptica y desde esta tesis, escudriñar los sinsabores y esperanzas que vivió de joven, especialmente, pues su plan educativo que desarrolló en el Centro Escolar 881 fue a sus veintiún años. Investigar requiere siempre mejorar las bases filosóficas y fundamentos epistemológicos, por eso, cuando la famosa escuela francesa Annales, de los años 30, se interesó en la articulación de la producción económica con la simbología, cuando utilizó la iconografía para analizar las mentalidades de los pueblos en una determinada época, se enfrentó a ese materialismo soviético imperante, ortodoxo y pavloviano, burocrático y dogmático.

Recordemos que la corriente soviética, por oficial y defensora ciega de la nomenklatura<sup>5</sup>, se encerró en una mirada reduccionista, que solamente enfatizaba los pormenores económicos y los intereses de la *clase dominante* o grupo oligárquico que detentaba el poder. Descuidó, así, los aspectos culturales, aquellos del simbolismo y de la subjetividad, una esfera de igual importancia, pero distinta, pues tiene una lógica

---

<sup>5</sup> Se le ha llamado Nomenklatura a la camarilla gobiernista en la ex URSS. Eran miembros del PCUS y se enquistaron en el poder durante décadas, impediendo la crítica contra ellos con represión, persecución política llegando hasta la tortura y el asesinato.



propia, un recorrido más lento y poco advertido, a diferencia de los fenómenos económicos, que son más evidentes, visibles y mediáticos. Aunque la polémica fue larga y nada tolerante, se gestaron nuevas corrientes en el campo de las ciencias sociales, por ello aparecieron tendencias como la historia cultural y surgieron nuevos intelectuales como los marxistas culturales.

Esta tendencia, la Historia Intelectual, es heredera de la fusión de historia y antropología, de la revaloración de las simbologías culturales socialmente estructuradas; “pone el acento en los estudios de los lenguajes...” (Pasquale, 2011, p. 91), es decir, los conceptos, las posturas y la manera de crear y difundir categorías académicas. Estos lenguajes pueden construirse y estallar especialmente durante momentos de ruptura o crisis o quiebre en una sociedad en determinados momentos de la historia.

Así, en muchos países surgieron corrientes de estudio de la subjetividad como elemento importante en la historia de los pueblos, tanto como los factores económicos y las luchas políticas. Fue así que gran cantidad de historiadores renovaron el proceso historiográfico, restando la rigidez esquemática y cuestionando el reduccionismo economicista de los historiadores moscovitas. De esta manera, el estudio histórico entró en una faceta de re-planteamiento epistemológico, usando elementos de la iconografía y de los estudios culturales. Mientras que en Inglaterra apareció E.P. Thompson, autor del clásico libro *La Formación de la clase obrera* (1963) y Raymond Williams, con su *Cultura y Sociedad* (1958), en Alemania aparece Reinhart Koselleck, con su obra *Historias de Conceptos* (2006). Se iban incorporando elementos de la antropología, de la creación cultural y las categorías que la población experimenta en su vida cotidiana, en nuevos enfoques historiográficos.

Es en Francia donde esta tendencia de la historia cultural e intelectual se generaliza y obtiene auge con Francois Dosse, quien escribe *La Historia, conceptos y escrituras* en el año 2000, donde hace una revisión de los conceptos, tiempo, razón, memoria, causalidad y ley histórica, analizando a los historiadores greco-latinos, modernos y contemporáneos. En su reflexión sobre el historiador, sugiere analizar a los actores del hecho histórico, “para tener la mayor proximidad posible a los significados de su vivencia” (pág. 234). Otra obra suya es *La Marcha de las ideas, historia de intelectuales, historia intelectual* del 2003, en la cual incide en las particularidades individuales de un intelectual, alejándose de la antigua *historia de las ideas*, que priorizaba la influencia externa y los asuntos políticos y filosóficos como foco de interés.

Los cuestionamientos que hace Pierre Bordieu a la historia biográfica son muy importantes, trabajo que destacó en su texto *La Ilusión biográfica* del 2011, porque nos ayuda a realizar un trabajo historiográfico más riguroso. Cuestiona y advierte que el historiador podría cometer errores y meterse en problemas al realizar una biografía, como por ejemplo: padecer de subjetivismo y hacer ficción de una vida, convertirse finalmente en un ideólogo y llegar a idealizar a un personaje, considerar que la vida de un hombre es el modelo representante del mundo (Pereira, 2011). En muchos países, sin embargo, se difundió rápidamente la historia intelectual y el estudio biográfico; por ejemplo, en Italia tenemos a Franco Ferrarroti, autor de *La Historia de vida como método* (2007) y a Giovanni Levi con *Los Usos de la biografía* (1989).

Emprender una historia intelectual conlleva a estudiar la biografía de un determinado intelectual, es decir, a conocer las vicisitudes, alegrías y tensiones de una persona en su discurrir de la vida. Así, Francois Dosse escribe portentosas biografías de intelectuales (una de Paul Ricoeur y otra de Michel de Certeau) convirtiendo este híbrido género historiográfico en una corriente seria y de alcance mundial. Un apologista escribe que la biografía, como modalidad historiográfica de hoy, es un:

Género transversal e incestuoso, producto de la promiscuidad entre lo fáctico e imaginativo, la biografía se habría convertido en una práctica científica que se vale al mismo tiempo del rigor metodológico, técnico, hermenéutico y teórico de los historiadores, y de la creatividad literaria e intuitiva de los novelistas. (Pereira, 2008, p. 463)

Estos historiadores no aíslan el lenguaje intelectual del contexto social y político que rodea e influye al pensador. Por el contrario, toman en cuenta el imaginario colectivo, las tribulaciones de un intelectual y las controversias que su polémica despierta en otras narrativas y posturas académicas. Una idea importante de la historia intelectual es *revisar el texto en su contexto*, importante es encontrar un diálogo entre el autor que se estudia y los momentos críticos y halagüeños de la época en la cual se desempeña, sufre, vive.

Esta tesis quiere darle un impulso a esta corriente. La Historia Intelectual tiene, por lo tanto, como interés principal, estudiar al segmento humano, especialmente ese que pertenece al incomprendido grupo de los encargados del estudio, de los profesionales de lo académico, el gremio de estudiosos, los intelectuales, orgánicos<sup>6</sup> o no, ese sector de trabajadores cerebrales; con esto podríamos explorar el estilo de pensamiento o la

---

<sup>6</sup> Este concepto de *intelectual orgánico*, lo acuñó Antonio Gramsci, con el cual se refiere a un académico comprometido con los trabajadores, luchando a la par con ellos en el movimiento social y político.

situación creativa y pensante de un grupo humano. Como diría el proverbio árabe: *los seres humanos se parecen más a su tiempo que a sus padres*, por ello, vamos a enfatizar el *tiempo*<sup>7</sup> de Encinas, los sucesos que marcan la vida del maestro puneño, tanto en el área productiva como en las fuerzas sociales que se mueven en el momento, el *timing*<sup>8</sup> de Encinas. Estudiar el campo de historia de vida de un intelectual que emerge de una situación tensa y difícil y que construye su subjetividad en el trayecto complicado de una dura objetividad; es decir, “analizar las prácticas que ha adquirido el individuo durante su formación social: gustos, habilidades, lenguaje, formas de opinar y tomar decisiones” (Pereira, 2011, p. 107). La codificación propia que realiza un ser humano en su vida diaria proviene de las experiencias y la manera de hacer suyo el acontecimiento.

El *tiempo* abarca en una persona las circunstancias vividas, los retos que la empujan a crear e innovar (ideas, tecnología, corrientes filosóficas) y a aceptar u oponerse al sistema político de su circunstancia; enmarca las vicisitudes sufridas, los triunfos y amarguras que dejan huella en la historia de vida de un ser humano. Las acciones de los humanos se insertan en las circunstancias y éstas se encadenan a los pensamientos que formamos, creando así, un lazo muy sólido, que los árabes expresan sabiamente con esa frase que mencionamos en el párrafo anterior. Los tiempos cambian porque las personas cambian. Pero estos cambios no vienen por sí solos, pensar así corresponde al ideario teleológico, pensar que la vida está predestinada es típico de los religiosos fundamentalistas del siglo XVI como los calvinistas del Consistorio, como los antiguos medievales de la Inquisición o de muchos dictadores fatalistas de nuestra turbulenta época.

Los tiempos crean al humano y éste crea a su tiempo, ambos en una relación dialéctica,<sup>9</sup> muy fina, compleja, del tipo que perturba a muchos testigos y curiosos y hasta a analistas; algunos, sin embargo, ven y difunden falsas dicotomías a muchos observadores, quienes preguntan ingenuamente: ¿quién es primero? ¿El entorno social hace a la persona o la persona nació con esa característica? En este trabajo se piensa que la interrogante más adecuada sería ¿cómo se influyen? ¿De qué manera se afectan? ¿Ante qué circunstancia aflora un problema y por qué no en otras?

---

<sup>7</sup> Muchos autores, como el caso del español Luis Veres, mencionan que los primeros años del siglo XX, fueron un gran renacimiento cultural de Puno, brillo impresionante de arte, poesía, pedagogía, ensayos. Puede verse en <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero34/titikaka.html>

<sup>8</sup> Timing, anglicismo que señala el momento de planificación de un proyecto; pausas, movimientos veloces, fases, acciones, el momento constructivo y creativo que vive un sujeto histórico.

<sup>9</sup> La Dialéctica no es muy bien comprendida aún en estos años del siglo XXI. Algunos la temen por asociarla a los marxistas, otros la emplean y valoran por gustar del cambio y la innovación que se da, por ejemplo, en el mundo tecnológico.

Tanto Marc Bloch como Jaques Le Goff, son historiadores que reconocen que una buena labor de historia no puede descartar al hombre íntegro, a su sensibilidad, su mentalidad, su personalidad, áreas que funcionan en una estructura social más amplia que la persona, pero proclive a ser transformada por la iniciativa de los seres humanos. Lucien Febvre escribió una biografía de Martin Lutero y señaló que el gran punto es “el problema de las relaciones del individuo con la colectividad, de la iniciativa personal con la necesidad social” (Febvre, 1927, p. 9). Este es el problema radical de interés al escribir historia, pues tenemos que descifrar en qué dirección y cómo se interrelacionan esas variables.

Una de las características de la sociedad peruana es el uso y exceso de las dicotomías. Es sin duda, uno de los problemas antropológicos que merecen una tesis especial al respecto. En muchas dimensiones de la vida de un peruano se respira dicotomías<sup>10</sup>. En la acción política, en la enseñanza de las escuelas y universidades, en los textos, los diarios, la prensa y en la vida cotidiana se puede observar, no sin temor, este fenómeno social. Es muy marcado en la manera de hablar y de actuar, realmente causa muchas dificultades, desde inocentes problemas de tipo epistemológico entre los científicos sociales, pasando por daños físicos en la relación de género, conflictos ante la diversidad cultural de muchos pueblos originarios, hasta lamentables pérdidas de vidas humanas por crímenes de odio.

Mucha polémica ha corrido detrás de estas interrogantes, pero repito que la forma dicotómica ha reinado en muchos actores sociales. Mucho dualismo ha creado antinomias y ha provocado continuas guerras a muerte, como el caso de los fundamentalismos, sea del mundo pedagógico, en la política peruana, entre los grupos religiosos del mundo, sobre todo en el ensangrentado medio oriente, donde se matan cristianos, musulmanes y judíos, cada uno creyéndose el sector privilegiado, el elegido por Dios.

La historia total, entendida como el encadenamiento de todos los aspectos, de todas las épocas mundiales, es imposible. Hacer una investigación de ese alcance resultaría infructuoso, cargado de ilusiones, de generalidades tan lejanas que no merecen ser calibradas, pues en ese esquema de trabajo, los agentes de influencia son muy vagos. La frase de Ortega y Gasset resulta propicia, *yo soy yo y mi circunstancia*. Esta es una de las excelentes frases filosóficas que incide en el mundo interior de un ser humano, justamente la dimensión fundamental en la historia intelectual; estudiar a gente que tiene una

---

<sup>10</sup> Recomiendo consultar a Cornelio Castoriadis, quien estudia este caso y explora con su concepto de *imaginario social*, para evitar el conflicto filosófico entre el idealismo y el materialismo, entre el empirismo y el racionalismo. Puede leerse su libro *La Institución del Imaginario* (1975).

corriente de opinión sobre su realidad, que construye proyectos para comprender y transformar su espacio y su comunidad. Por lo tanto, el advenimiento de la microhistoria es saludable pues se analiza, con mirada de biólogo y su microscopio, las experiencias de algún intelectual que resulta interesante a los ojos de la historia.

Actuales historiadores enfatizan la importancia de los estudios biográficos como una forma de destacar los valores de un individuo como modelo de historia de vida, sobre todo, en un contexto internacional de desgaste de los ambiciosos estudios globalizantes y generalizadores. Una historia de vida reduce la escala de análisis y revalora la personalidad de un intelectual, de un ser que recoge las representaciones de su época y a la vez cuestiona y crea nuevas formas de simbología. De esta manera, Giovanni Levi, quiere recuperar la complejidad del ser humano individual “porque la totalidad es una perspectiva ilusoria” (Levi, 1993, p.28). Eugenia Roberti rescata la biografía como técnica, pues “indaga sentidos subjetivos, significados y representaciones que un actor construye acerca de una problemática que forma parte de su historia personal” (Roberti, 2012, s/p). La experiencia puede ser de muchas personas, pero la vivencia, es decir, la manera de vivir y responder a una experiencia, es particular, muy propia de cada uno.

El ser humano pertenece a una dimensión histórica, temporal y espacial; dentro de esas coordenadas se va haciendo humano. No tenemos a un humano ya configurado, nunca se podrá decir que ya es un ser acabado. No es el ente superior ni el ser de más alto desarrollo, simplemente tiene una configuración y habilidades distintas a otras especies. El humano es parte de la naturaleza, por ello tiene una composición química, con fluidos, elementos, células, todo muy semejante al universo, a los planetas, a otros animales y a las plantas; comparte muchas cosas con los vertebrados mamíferos, con los chimpancés, los gorilas, su gran familia primate, por eso todavía tiene instintos que le afloran y lo atrapan, aunque en el camino evolutivo fue ganando mucho de cultural. El humano es un ser en construcción, su grado de consciencia no es algo terminado, está en permanente proceso espiralado, de ahí que en momentos de apremio, de crisis, de vida infra-humana o en momentos de apasionamiento, de desenfreno consumista y ambición por el dinero y el poder, nuestra especie se pierde en el lodo de la intolerancia y el abuso, pierde o disminuye el sentido que su sociedad o su cultura le da a la cosas, pierde el equilibrio y pasa fácilmente de lo justo a lo injusto, transita violentamente de lo sensato a lo insensato. En momentos duros, se deshumaniza y pierde sensibilidad.

Se ha hablado de la historia intelectual como un mapeo de las formas de pensamiento, de los discursos y del lenguaje empleado por un determinado autor, buscar la conexión

entre este autor especial y su producción de textos, alguien mencionó que se practica una biografía del pensamiento; ver y estudiar las escuelas, la cultura del entorno del personaje en cuestión. Por ello, en Encinas nos interesamos por la red cultural que rodea a este hombre que elabora un proyecto pedagógico en Puno, una zona especial, distinta, con una coyuntura especial, alzamientos del campesinado, rebeliones contra el gamonalismo, intelectuales librepensadores e indigenistas pioneros. El segmento de vida de Encinas, sobre todo su adolescencia, transcurría en un escenario de emergencia ideológica y política cuya intención era incorporar a los indígenas en un proyecto nacional, la necesidad de brindarles educación de alto nivel para desarrollar un movimiento de reivindicación social y derechos. Su región fue pionera en proyectos educativos, firme en su intención indigenista, con muchos matices que antecedieron a Cusco y Arequipa; rasgos de compromiso social que demoró en presentarse en Lima.

Puno vivió un indigenismo temprano. El interesante texto de Katalin Jancsó, *Indigenismo político temprano*, de 2009, refresca la antigua posición que atribuía a los grandes intelectuales de Lima y Cusco, el honor de ser los primeros en defender a la población campesina y plantear movimientos de acción de lucha social; ella expresa que los indigenistas puneños, tempranos y populares, del siglo XIX, llenan el aparente vacío entre el ácido González Prada y la generación intelectual del Centenario. En Puno hubo un movimiento precursor, con importantes rasgos de apoyo y entrega de mestizos, intelectuales y clase media con la población indígena. Artistas, pedagogos y periodistas que enfrentaron a los gamonales para eliminar las trabas de la servidumbre y del latifundismo. Soñaron, muy al amanecer del indigenismo, con un programa educativo que entregue las llaves de la sabiduría y forje la vida ciudadana, que empodere al hombre y a la mujer rural.

En los aportes y planteamientos de Encinas, en su proyecto educativo veremos su prioridad, su necesidad, su diálogo y su desencuentro. De los textos que él escribió, debemos extraer todo eso, lo que sintió, lo que vivió, lo que anheló, lo que ejecutó y lo que dijo. Es muy importante analizar el lenguaje que empleó, los conceptos que manejaba, las categorías que utilizaba, la gramática socio-política que estaba en boga en su época.

La denominada Escuela Nueva, fue una corriente pedagógica que impulsaba al niño educando como ser activo. Recogiendo las bases de la cultura entendida como agente de construcción de los pueblos, esta teoría educativa soñaba con una educación democrática, que sea creadora de una sociedad de hombres y mujeres pensantes, con opinión, que sean

agentes de la sociedad, conscientes de los cambios políticos y se formen en escuelas donde se respete a los ciudadanos.

## **CAPÍTULO II**

### **INTELECTUALES Y SOCIEDAD EN PUNO**

Los intelectuales no son elementos espontáneos, ni expertos celestiales dentro de una sociedad y, parafraseando a E.P Thompson (1971), diríamos que tampoco son el resultado de un factor orgánico, ni fisiológico. No brotan del aire, ni nacen por el hambre, tienen una cadena de hechos que los generan, los constituyen, forman y orientan.

En las primeras décadas del siglo XX, el sur peruano, en la región Puno para ser más exactos, fue escenario de un movimiento académico muy interesante, un indigenismo temprano. Poetas, periodistas, educadores, geógrafos, etc. irrumpieron contra el régimen civilista, contra la política conservadora y contra el régimen centralista de la política y del sistema educativo. En síntesis, fue un movimiento que enfrentaba esa in-organicidad del Estado peruano (Vich, 2000), un pensamiento valioso para unos e incomprendido para otros; pero de todas maneras el indigenismo “atraviesa toda la historia latinoamericana. Recorre toda la sociedad, el indigenismo está conectado con la nacionalidad...” (Favre, 2007, p. 10). Es uno de los sucesos, a nivel intelectual y social, más importantes de nuestra historia que, acompañada del proceso de migraciones a la zona urbana, marcaron al país entero.

Resulta extraño o aparentemente incongruente, que en una zona tan alejada y rural haya germinado una generación que dibujaba seriamente rasgos de modernidad, de regionalismo y postulaba ideas sobre la nación peruana que sorprenden al analista del actual siglo XXI. Tal vez tenemos estereotipos al respecto, hemos pensado a priori que el sur andino era siempre una región de atraso o de personas homogéneas en un estilo de vida, que los puneños son los uros, que son huraños y alejados de la civilización.

Pero toda esa aparente visión se desmorona al investigar la época, a los actores sociales del Altiplano y al movimiento social, porque se nos visualiza un conjunto de situaciones que condicionaron la efervescencia intelectual, a la cual queremos estudiar, del maestro José Antonio Encinas. Fue un puneño que estudió en la Escuela Normal de Lima y dirigió el Centro Escolar No. 881 en su pueblo, desarrollando una pedagogía para la vida con un enfoque laico, pensando en el indígena como núcleo de la nacionalidad, muy interesado



y preocupado por la situación andina. Un creativo maestro que realizó innovaciones y experimentos de aula; que llevó a cabo estudios de antropología -antes de ser creada como carrera universitaria en el Perú- con investigación etnográfica entre los reos de las cárceles de Puno (Tord, 1978). Un provinciano que estudió con desesperación, tanto el área social como la bio-psicología de nuestra gente. Estudió las leyes, la normatividad de nuestro país, todo para conocer la existencia completa del niño indígena, para fundar la nación peruana, para reconvertir el pensamiento tradicional de antiguo régimen en reflexión moderna, civilizada, atacando abiertamente al civilismo, al centralismo, al memorismo y al clero.

Encinas fue un provinciano que sin ser catedrático de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos fue elegido rector (1931) en dicho centro de estudios, la Decana de América; suceso que evidenciaba el auge provinciano, pues los andes tomaban por asalto la capital. Es más, Encinas venció en aquellas justas universitarias a Víctor Andrés Belaúnde, un abogado y diplomático arequipeño, identificado con el sector conservador y católico, muy cercano a los poderes limeños. Encinas, en cambio, era un antirreligioso, anticlerical, un maestro y abogado cercano a la vocación des-centralista, proveniente de las zonas alto andinas. Su elección como rector no puede ser más evidente de la situación, las vivencias y debates de aquel entonces. Era una lucha entre Lima y las provincias, una señal de nuevos tiempos, de vientos y tempestades, como avizoró Valcárcel en su libro *Tempestad en los Andes*<sup>11</sup>.

Los jóvenes de la época vivieron y sintieron profundamente el mensaje de intelectuales provincianos como el de Encinas, ese rectorado fue una muestra de las intenciones reformistas que se buscaban entonces. Lo vieron interesante “hombre joven que no llegaba a los 40 años, era un intelectual de ideas progresistas” (Valcárcel, 1980, p. 267). Era justamente lo que anhelaban, lo que deseaban para la universidad decana y para toda la educación peruana. Los estudiantes vieron en la universidad, una luz de progreso, de ciencia y estudios de avanzada, una ventana para alcanzar la ciencia, pero el moho oligárquico les molestaba, sentían rabia de seguir un camino colonial, el de los profesores señoriales. Por eso Encinas encajaba en la esperanza de un cambio, de una nueva educación. El tres veces rector de San Marcos, Luis Alberto Sánchez, dijo una vez sobre él: “uno de los hombres más puros de nuestra historia” (Paz Soldán, 1978, p. 19). El joven

---

<sup>11</sup> En este libro de 1927, el gran indigenista redacta una apología a los olvidados del campo, denuncia a la vida principesca de los limeños y anuncia una revolución de calibre bolchevique en los andes.

profesor Sánchez había observado la sinceridad y el carácter del joven rector en aquellos años treinta.

Luis E. Valcárcel cuenta que estuvo detrás de ese momento especial, elegir a un nuevo rector en San Marcos, un hecho histórico para un joven académico como Encinas. Narra que se interesó en “recomendar a quien, en mi opinión, representaba el espíritu de la reforma en San Marcos, Encinas,...era un hombre de integridad plena y un destacado educador muy preocupado por el problema indígena...” (Valcárcel, 1978, p. 268). Vemos pues, que había una efervescencia positivista, un amor por los libros, un volcánico momento de interés provinciano para remediar sus viejos problemas. Eso vieron encarnado en Encinas y eso quisieron de él.

## **2.1. La época y la vida**

Corrían los últimos años del siglo XIX. Tenemos un país golpeado por la bancarrota, la deuda externa es grande nuevamente, los billetes fiscales han desaparecido; los gobiernos sólo atinan, como siempre, a cobrar y elevar una serie de impuestos<sup>12</sup>. Las viejas oligarquías han devenido una clase de menor solvencia, se vive una crisis arrastrada desde la derrota militar frente al invasor sureño (Chile); la escasez de alimentos y la inseguridad es reinante. El gobierno central ha legalizado la penetración de empresas provenientes de las grandes potencias; compañías inglesas y norteamericanas se engarzan en el país, formando enclaves económicos.

El débil comercio exportador del Perú, que sintió un impulso con el auge del guano a mediados de aquel siglo XIX, vuelve a vivir un cierto pico coyuntural con las exportaciones de azúcar, impulsado por la demanda mundial, ante la caída de Cuba, país que se debate en la guerra de independencia frente a España (1895-1898). En resumen, el modelo primario exportador no cuajó, demostrando una absurda repetición histórica, sin un definido proyecto de desarrollo, ni urbano, ni rural; sí generó, en cambio, que aumente la burocracia y que se amplíe más la desigualdad social.

El poder de las inversiones británicas, aunque seguía siendo hegemónico en ese momento, fines del XIX e inicios del XX, se va diluyendo frente a los capitales de una nueva potencia ad portas, EEUU. Estos vienen más renovados con empuje tecnológico y con un estilo de *vecino* del barrio (en el continente americano), ingresando en las áreas

---

<sup>12</sup> El gobierno pierolista impone impuestos a la sal, al registro matrimonial, al comprobante de defunción, a los bienes de los peruanos, así como creó la Compañía Nacional Recaudadora de impuestos.

de la metalurgia y la energía petrolera; en cambio, la antigua extracción minera, la actividad primaria, va disminuyendo y el comercio agro-exportación de azúcar y algodón, de lana y trigo poco a poco va creciendo ante una demanda internacional<sup>13</sup>.

Aunque en Europa, al período entre 1871 y 1914, se le ha llamado *Paz armada*, como casi sinónimo de tranquilidad, es todo lo contrario. En ese continente los últimos años del siglo XIX estaban cargados de conflictos; así por ejemplo, terminaba la Guerra Franco Prusiana, la cual marcó el nacimiento de la bomba nacionalista Alemania, con su poder industrial y educacional. En 1870 nace otra potencia, Italia, absorbiendo muchas tierras e islas, excepto Roma, la espina, la *cuestión romana*<sup>14</sup>, el bastión católico papista durante siglos de poder mundial. Los japoneses, hábiles habitantes adaptados a miles de islas volcánicas y telúricas, se alzaban como nueva potencia industrial, su *Era Meiji*<sup>15</sup>, confirmaba la tesis de la modernidad, de un desarrollo económico, industrial y educativo. La tensión europea por el maquinismo bélico y las amenazas entre ellos y las guerras balcánicas marcaron drásticamente este momento. Esta situación mundial, dejaba sus efectos en el campo nacional y a su vez, influía bastante en el campo regional, como sinónimo de modernidad económica y educacional. Alemanes, austríacos e ingleses destacaban, especialmente, en el campo pedagógico, al cual nuestros intelectuales se acogerían con mucho entusiasmo.

Los pocos peruanos que se sintieron ilusionados en invertir en una incipiente industria, sea textil o metalúrgica, para generar maquinaria, no llegaron a consolidarse, más bien seguían frágiles, dependientes, limitados frente a los latifundistas; éstos, mucho más empoderados y articulados con la maraña gobiernista y judicial, más coludidos con los militares y las empresas extranjeras, eran hegemónicos. Precisamente, una gama de potencial textil que se despertó por la lana puneña no pudo sacudir las alas para emprender el despegue industrial, no se articuló para crear un mercado interno, regional y sureño. Sin embargo, el deseo de muchos hijos de Puno no cejaron en este empeño.

---

<sup>13</sup> En 1895 Cuba se enfrasca en su guerra de independencia frente España, conflicto que muestra, nuevamente, el interés de EEUU por controlar la zona y por ello, interviene en esta guerra. Así, Cuba involucrada en un tremendo embrollo, disminuye su producción de azúcar.

<sup>14</sup> Así se llamó al proceso espinoso de la nueva Italia, unificada y poderosa, pero sin control sobre Roma, el núcleo de los Papas, el corazón del poder católico. Recién en 1929 se finiquitó el problema con el Convenio de Letrán, donde el Papa Pío XI recibe el Vaticano como territorio autónomo y Estado soberano de parte del dictador fascista Benito Mussolini.

<sup>15</sup> El proceso, no sin violencia, de modernización industrial, educacional, con un Estado nacionalista a cargo de los burgueses Hito, ha sido denominado Era Meiji.

Mientras que los grandes latifundistas de la costa norte se convertían en agro-exportadores aprovechando el momento coyuntural de una demanda creciente, los gamonales del sur andino, se encerraron en su feudo y atinaron a despojar tierras a los comuneros, a esos indígenas libres que lucharon ardorosamente por sus terrenos y por el pan de sus hijos durante la guerra contra el expansionismo chileno, años atrás. El sector de los gamonales correspondía a un tipo de hacendado más rudo, paternalista<sup>16</sup>, esto es, dedicado a unas prácticas de supuesta protección hacia los campesinos; en realidad, los gamonales practicaban un poder oligárquico, con maneras groseras que incluían castigos, latigazos, explotación laboral, embrutecimiento. Incluso, los campesinos llevaban a su patrón en hombros, como otra procesión más. Los indígenas eran vistos por el gamonal como un hijo descarriado, quienes debían ser castigados y sometidos por su condición de inferioridad. También el sistema de compadrazgo regulaba las vidas en este medio rural, donde el patrón gamonal era socio o pariente político de las autoridades locales y judiciales del lugar para resolver los conflictos a su favor.

La zona sur tenía un gran potencial de crecimiento, lana con alcance de calidad mundial y un pastoreo con campesinos voluntariosos, todo aquello podía conectarse con una industria textil, con mercados al interior y exterior del país; pero esto no ocurrió. El origen del obstáculo estaba en el monopolio de las grandes empresas foráneas que absorbieron el producto y el comercio; no sólo extraían lana, también los capitales de sus utilidades. Al no darse una re-inversión en la zona, no se daba un proceso de multiplicación de los recursos, ni una diversificación de la riqueza que hubiera favorecido a la población de Puno ya en esos años. El centralismo limeño, por cierto, era un factor decisivo dentro de esta red de perjudiciales obstáculos, pues estipulaba leyes tributarias y códigos mineros con mucho favoritismo para los monopolios y ricos comerciantes exportadores; un error que todo el país pagaría muy caro posteriormente.

La infancia de Encinas vive el momento de este recambio, de este proceso de ajuste de las potencialidades, tanto a nivel nacional como regional, dentro de esta sociedad oligárquica, con un Estado centrado en darle la espalda a muchos miles de peruanos que estaban excluidos del sistema de beneficios. El país y Puno, especialmente, estaban bajo el control de la ya caduca y obsoleta Peruvian Corporation en el campo ferrocarrilero, en el control de buques lacustres y en la producción y distribución de la energía eléctrica. En otras regiones el sangrado fiscal era por las empresas Cerro de Pasco Cooper Corporation

---

<sup>16</sup> Aquí el libro de Burga y Flores Galindo ayuda bastante, *Apogeo y crisis de la República Aristocrática*.

(en el centro andino), la Grace, la London Pacific (en el norte). Sobre este proceso socio-económico, el sociólogo peruano Aníbal Quijano definió con claridad crítica que “la inserción definitiva del Perú en el orden imperialista no se produce sino hacia fines del siglo XIX” (Quijano, 1981, p.22). Momento clave y decisivo lleno de reconversiones en el país; los efectos negativos en el habitante y las instituciones del Perú, no pudieron ser más contundentes.

Otro elemento a considerar en este proceso es el de la fragilidad que experimenta el Estado peruano en esos años, el denominado *Estado oligárquico*. Esto es, mientras que EEUU, así como Japón, Alemania, Italia y Francia se potenciaban en sus mercados internos, se unificaban de manera férrea en el Estado-Nación y crecían en un proceso de expoliación a sus colonias, nuestro aparato estatal no se consolidaba. Ellos fortalecían su aparato estatal, multiplicaban su sistema educativo. Nosotros éramos una sociedad que no se interesaba en brindar alto nivel educativo a la población rural, por el contrario, los gamonales y los sacerdotes impedían que los indígenas se instruyan mínimamente. El Estado peruano experimentaba un camino de fragmentación, de caciquismo, un regionalismo a lo señorial, es decir, el gran patrón o *misti*, un latifundista, propietario de miles de hectáreas, mantenía el control sobre grandes regiones, con “su” juez, “su” policía, “su” prefecto. Controlaba así, su territorio, un espacio rodeado de cordilleras, en donde hacía de las suyas; podía abusar de los campesinos abiertamente y eliminar físicamente a quienes se le oponían.

Una investigación de historia económica, como la realizada por Nils Jacobsen (2013), muestra que en el altiplano se desarrolló una forma incompleta de capitalismo, es decir, no se consolidaron las señales de un capitalismo ideal, como una propiedad privada segura y legalizada, productores separados de los medios de producción y un mercado interno sólido que fije los precios y genere una división del trabajo. Nos dice que: “es incorrecto hablar de un fuerte mercado interno en esta región durante el último siglo del dominio colonial” (Jacobsen, 2013, p. 81). Evidencia de fuerte rezago de sistema virreinal y costumbres tradicionales envueltas en privilegios y poder gamonal.

Esa forma de hacer política en el Perú, esa manera de ejercer el poder, creó un país fragmentado, quebrado. A pesar de esto, muchos intelectuales esbozaban inquietudes y muchas ansias de estructurar un Estado Nación<sup>17</sup>, aunque sin avizorar su posibilidad real, ni sus obstáculos o complicaciones (como el etnocentrismo, la exclusión a las culturas

---

<sup>17</sup> Muchos estudiosos del país como Alejandro Deústua, Luis E. Valcárcel, Víctor A. Belaúnde, José C. Mariátegui y otros ansiaban desarrollar un Estado-Nación, un país unificado, homogéneo.

regionales). El país estaba muy quebrado en regionalismos, desarticulado casi totalmente, separado entre estas haciendas y/o áreas de poder regional, con un autoconsumo escaso en productividad, sin mercado interno, es decir, sin ese anhelo -soñado por los intelectuales de entonces- llamado Estado unificado. Unas cuantas familias, basadas en el lazo de parentesco, de argollas, con una endogamia política, tenían el control de vastas zonas del país. Su prestigio lo defendían con argumentos señoriales, una ideología católica, un poder pastoral. Desarticuladas nacionalmente cortaron el vuelo a las provincias, además, estaban desvinculadas del gobierno central y se acercaban al concepto de unos *neo sátrapas* del siglo XX, sátrapas andinos que soñaban mucho más con la cultura de occidente.

El camino a la formación de un mercado interno y con solidez nacional mostró grandes piedras; mucho antes, en 1839 la derrota de la Confederación Perú-Boliviana truncó un intento; luego la crisis financiera de 1873 impidió el crecimiento de la *república práctica*. Al poco tiempo, el desgarrador impacto al corazón nacional, como fue la Guerra del Salitre (1879), terminaría por aplastar el proyecto nacionalista de los primeros civilistas. El Estado, como instrumento máximo y dirigente no pudo sostenerse, sus agentes administrativos no supieron aferrarse a un proyecto de integración; no crearon, ni organizaron, sólo fueron dominantes, mas no dirigentes o líderes<sup>18</sup>, como se estila hablar hoy en día.

Esas derrotas y esas oportunidades perdidas dejaron un país deshecho, una población desmoralizada. Los recursos económicos, anteriores a la guerra, eran más que suficientes para realizar el sueño peruano, forjar una capacidad productiva de impacto en el bienestar nacional y una población con abierta empatía social. Se pudo impulsar la educación y simultáneamente crear una economía diversa, de agro, de industria y de manufactura. Los políticos, la desidia, las artimañas, boicotearon este anhelo intelectual.

La capacidad de construir una industria nacional, está ligada a la mejora de nivel académico de nuestros niños y jóvenes. No es extraño que nuestro maestro a estudiar, Encinas, siguiera ese sueño como proyecto educativo para los niños. Ambas dimensiones se necesitan y colaboran; la educación a la industria, al proveerle personal calificado y la industria a la educación, pues genera adelantos técnicos, un mercado más sólido y así un camino asegurado en la mejora de calidad de vida. Muchos especialistas han declarado que teníamos esa posibilidad, como Quijano, quien deduce que el anhelo industrial no era

---

<sup>18</sup> Ser líder es una persona de habilidades sociales, comunicativas. Es un coordinador de fuerzas, que con mucha inteligencia emocional, se proyecta en trabajo colaborativo, con altas capacidades y esfuerzo.

lejano, cuando dijo: “Las bases para el desarrollo de una producción industrial no eran totalmente desdeñables” (1985, p.28). Por supuesto que no, muy por el contrario, la posibilidad de realizar el potencial industrial peruano es factible. Tenemos una gran diversidad de recursos naturales. Podemos alcanzar y poseer los capitales necesarios gracias al boom exportador y al ahorro nacional. Abunda el talento y la creatividad de la población, sólo falta una clara organización y la decisión de unos líderes que se animen a dirigir este proceso en el país.

Hemos visto cómo la conexión entre el mundo y el país son fuertes y decisivas. Del mundo al país y de éste a las regiones, tenemos un ordenamiento que debemos visualizar, con una metodología definida. Por lo tanto, a fines del XIX y a inicios del XX, tenemos una sociedad peruana marcadamente supeditada al llamado primer mundo. Ellos, con la industria. Nosotros, los del tercer mundo, con la materia prima, pero a la que vemos cruzar las fronteras sin brindar mejoras a los peruanos del ande, indígenas de las alturas. La región sur, andina y soslayada, presentaba un marco sin un mercado o un eje que los articule en un proyecto o en un destino productivo sólido. Además, se manifestaba un proceso de descapitalización, ese sangrado de los bienes de capital que hubieran servido a nuestro crecimiento y mejorado las escuelas. Era el factor que pudo impulsar la capacitación de los maestros, innovar los servicios hospitalarios, reduciendo así, la brecha que tenemos en el campo de la salud y en el espacio laboral. Es decir, posibilidades de desarrollo y calidad de vida, no nos ha faltado. En cambio, la excelencia académica y la alta organización socio-política aún no las tenemos.

## **2.2. La Región**

El Puno de fines del siglo XIX y principios del XX, es un escenario muy interesante para la historia y economía regional, mucho más para la historia intelectual, pues en esos años aparece una serie de intelectuales de atractivo estilo, vanguardistas, esteticistas, la mejor época creativa, sin duda, para esta región.

Puno era y sigue siendo un lugar, una región, de bastante densidad indígena. Los testigos de la época lo manifiestan así. Hay un testimonio del maestro puneño Emilio Romero en su libro *Por Los Senderos de América* (1959), él cuenta que había muchos más indígenas que blancos. Éstos eran una minoría selecta, cuya característica saltante era la de conservar los atributos del español de antaño, cristianos y señoriales, civilizados u ordenados en reglas de occidente y de la urbe, pero que “constituyen unas gotas de sangre hispánica en el océano de sangre indígena” (Romero, 1959, p.78). Romero fue

maestro y político, discípulo de Encinas y testigo por lo tanto de la experiencia educativa en el centro escolar 881 y en la región altiplánica.

Muchos de los habitantes de la zona y de la época, manifiestan los atributos de los collas o aimaras, independientes y luchadores que se mantenían separados de los quechuas. El historiador Bonilla<sup>19</sup> cuenta que años atrás tuvieron rencillas por el liderazgo de Puno durante las rebeliones indígenas de 1780 a 1783 (pugnas entre Túpac Amaru y Túpac Katari) pero que no se ha analizado ampliamente aún. Romero dice que los collas “no le deben nada a España” (Romero, 1959, p. 80), es decir, no tienen alguna influencia ni una herencia a compartir. Quizás, es una exageración indigenista de su parte, pero refleja su sentimiento, dolido por el abuso y casi esclavitud que este sector del Perú profundo sufrió. Su mirada es de tristeza y rabia frente al abandono del Estado colonial y del Estado republicano. Sus argumentos refieren de cómo en el siglo XVIII la crisis de la minería y las reformas borbónicas, causaron terribles consecuencias para el indígena; de la servidumbre en las minas pasó a la servidumbre en los latifundios.

Los comuneros de la zona, los comerciantes y la interrelación de laneros, transportistas y gamonales cumplían el rol típico de mercado interno embrionario, este camino sería decisivo en el ingreso de la modernidad a Puno. Encinas definió que su pueblo tenía las condiciones favorables para el desarrollo de una modernidad y el desarrollo de intelectuales, con bríos renovadores. Muchos investigadores han contemplado esta apreciación en torno al altiplano de finales del XIX y principios del XX; “Puno ha sido y es una tierra privilegiada para la floración de artistas e intelectuales” (Cuentas y Suárez, 1959, p.5). Así, con esta frase tan declarativa y apasionada, presentaba el prologuista Enrique Cuentas un libro publicado en 1959, el cual contenía varios discursos, poemas, artículos de grandes puneños que destacaron en esa tierra y en ese tiempo histórico.

El maestro Encinas estudió su zona y manifestó que hubiera sido imposible un movimiento de pedagogía nueva en un ambiente conservador: llena de prejuicios, clase oropelesca y hegemonía del catolicismo; todo ello fue reducido y combatido por las mentes emprendedoras del altiplano. Este paisaje, alto, con un lago impresionante, el navegable más alto del mundo (3800 m.s.n.m.) es un imponente cuadro para sus habitantes. Los pueblos de antaño, siglos atrás, se curtieron con el frío, la totora, los peces lacustres como el suche, las ranas enormes, cuyo valor proteínico saborearon desde los

---

<sup>19</sup> Bonilla, Heraclio, en conferencia sobre el tema, en la Universidad de Ciencias y Humanidades, 2014.



tiempos del Tiahuanaco; eran recios pobladores, constructores de una arquitectura ciclópea y expertos en el control vertical de pisos ecológicos.

Puno, ayer como hoy, tiene sus ventajas y desventajas, ese frío puede ser inclemente, duro y mortal para cuerpos indefensos como los niños, ancianos y para el ganado camélido; las heladas pueden ser el castigo para seres vulnerables, como nuestros pueblos de hoy, cuasi abandonados por el Estado y por autoridades ineficientes. Pero también el frío puede ser un medio para conservar y secar los alimentos, deshidratarlos y aprovecharlos. Esa totora es simple, pero antaño la utilizaban para resolver desafíos, usaban sus recursos para elaborar canoas, islas flotantes y así, habitar en el lago, edificando viviendas, frágiles pero cálidas para un hogar sobre las aguas del Titicaca.

El pesar de la población indígena tiene siglos. Muchos autores lo calificaron de *problema del indio*, esto es, un gran sector de peruanos, equivalente a tres cuartas partes de la población total, en los inicios del siglo XX, tanto andinos como amazónicos, eran excluidos de la torta nacional; eran vistos como salvajes, cuasi humanos, marginados de los derechos y beneficios de un organigrama político que se mantenía ausente para ellos. La increíble percepción de Ginés de Sepúlveda,<sup>20</sup> en el siglo XVI, respecto de los pueblos originarios, está aún vigente entre algunos peruanos. Esa imagen, convertida en acto público, hacía crujir los huesos de campesinos de las grandes comunidades, transformados al yanaconaje, esto es, trabajadores de un lote de hacienda de patrones gamonales, campesinos constreñidos por el abuso y el poder militarizado acompañado de poder pastoral.

A pesar de los tiempos aparentemente libertarios que trajo el proceso de la independencia (1821) la realidad era otra; llenos de alcohol y coca en la boca, los campesinos sobrellevaban el peso de la carga de atropellos sociales como el de pagar la contribución personal (nombre eufemístico del tributo colonial) y el sostener la carga fiscal, incluso por el licor al cual se le incitaba como medio de somnífero para sí y como negocio de los patrones. Por si fuera poco, se les atemorizaba con el infierno, se les obligaba a pagar servicios como el de entierros en el mismo templo, para así conducir – supuestamente- las almas al paraíso, un espacio de paz que no podían garantizarles en el mundo terrenal.

Los pequeños pastores de puna afrontaban grandes retos en su medio local; el altiplano frío y duro, significa un área de escaso forraje, de problemas para pastar. Difícilmente,

---

<sup>20</sup> Es muy conocido el pensamiento déspota de este sacerdote español contra los pueblos nativos del ande. Tuvo una polémica muy estudiada con el defensor de los indios, Bartolomé de las Casas.

con sus resultados escasos, podían obtener ganancias que les ayuden a mantener a sus familias. Era tan escaso su producto que poco les alcanzaba para después de una semana de vida infrahumana, a veces tenían que matar el ganado para alimentarse, no había otra alternativa ni otros recursos, pero hacer eso les significaba pérdidas en el comercio, no venderían nada, no tendrían para cambiar por otros alimentos. Esto ameritaba una cultura de ahorro, una fuerte concentración comunitaria tipo hinduista, como los habitantes de la India antigua, allá en el lejano oriente, cuyo culto a la vaca sagrada les permitía evitar el consumo de su ganado y en cambio usar al animal vivo como medio de transporte o para emplear el estiércol como combustible.

Un puneño de unas décadas atrás, Juan Bustamante<sup>21</sup>, vivió en los años de la primera mitad del siglo XIX y registró tanto las maravillas como los pesares de su región. Era un liberal ilustrado, un viajero incansable del Perú y del mundo. Él ha contado, en un sentido libro, que Puno era una zona de francmasonería y dinamismo intelectual, pero que las penurias continuaban en su época (1830 a 1860) a pesar de vivir los años aurales del Perú independiente como república. Uno de sus libros fue publicado en 1959, como parte de una colección de autores puneños. En ese texto se le hace una semblanza breve con unas frases impresionantes, que revelan bastante bien el sentimiento de sus paisanos; el texto decía de Bustamante, entre otras cosas, que: “fue el primer sudamericano que dio la vuelta al mundo y el primer peruano que percibió europeamente al Perú -y sobre todo- a Puno” (Bustamante, 1959, p. 12). Efectivamente, Bustamante era una persona muy ilustrada, moderna, esto es, que enfatizaba el uso de la razón, que confiaba mucho en el paradigma de la búsqueda del progreso, de las fuentes racionales y de los derechos públicos, un sentimiento muy parecido al de José A. Encinas, igualmente viajero, otro intelectual moderno dedicado a la educación para el trabajo y los cambios dentro de una proyección modernizante en la construcción de un país de ciudadanos.

Juan Bustamante fue hijo de arequipeños y llegó a rebelarse contra las autoridades en 1868<sup>22</sup>, cansado del olvido y postración que sufría el habitante de provincias, ese campesino desposeído y alcoholizado. Comparó a su Puno con ciudades de Europa, como Londres y Hannover, a las que conoció en sus viajes y veía las diferencias, ciudades que saboreaban el camino de la segunda revolución industrial, que humeaban a industria y se

---

<sup>21</sup> Bustamante fue un comerciante que recorrió Cusco, Arequipa, Londres, París, Hannover y las lejanas tierras de Rusia. Le gustaba recorrer los mercados, que según él manifiesta, era su lugar favorito para extraer las mejores y más fieles expresiones populares de una región.

<sup>22</sup> Eran los tiempos de la dictadura de Mariano Ignacio Prado, poco después de la guerra con España (1866-1868).

multiplicaba en población, por eso en la semblanza que mencionamos encontramos mucha semejanza con otros testimonios, como los de Valcárcel, el maestro del indigenismo del siglo XX, cuando se menciona que Puno era un gran lugar, pero que a pesar del tiempo transcurrido desde la independencia no tenía un sentido de mejoras, que “[...] cien años después de su lucha continúa padeciendo al mismo gamonal, y al mismo subprefecto, al mismo gobernador y al mismo diputado, al mismo cura y al mismo hilacata” (Bustamante, 1959, p. 12) . Una queja dolida, sentida, de uno de los tantos puneños de antes y de ahora, grupo de intelectuales que estaban tomando una postura radical contra el sistema centralista, contra el hispanismo y el limeñismo.

Dos etnias han convivido en el altiplano, quechuas y aimaras, los primeros con un clima servil, los segundos, libres -a decir de Encinas- sin el peso de latifundios y servidumbre, por ello, más abiertos a la crítica, flexibles ante los avances y las ideas distintas que llegaban desde el sureste del continente, de Bolivia, de Buenos Aires. Entre los hacendados y los campesinos yanaconas se gestaban serias rencillas, grandes enfrentamientos, rebeliones continuas y derramamiento de sangre, “la expansión de la gran propiedad de principio de siglo, conllevó el arrinconamiento de las comunidades. Éstas quedaron confinadas a las tierras marginales, simultáneamente se reproducía la subordinación étnica, ejercida sobre sus pobladores desde tiempos coloniales” (Rénique, 1991, p. 84). Había, es clarísimo, un duro enfrentamiento social que se observaba en la región y el joven Encinas era testigo de primera fila.

En los años del Virreinato, Puno fue visto como una zona minera por excelencia. La mina de Laicacota donde extraían oro, se llenó de habitantes españoles, quienes inyectaron una tendencia liberal al ambiente. No instalaron focos señoriales, ni latifundios, pero sí dilapidaron el oro, lo cual se gestó por medio de mucho comercio y consumo. La circulación de gente, sin un toque de establecimiento estable, era sólo pasajero; es de notar que era un escenario que serviría al puneño de los próximos años, comerciantes, emprendedores, viajeros. Justamente Encinas cuenta que en su tierra, no se formó el burgués, porque a este sector social le encuentra estabilidad y esto no ocurría en Puno; el comerciante que se gestó en Puno, es de tipo esporádico, viene y se va, no acumuló riqueza, ni la mantuvo invirtiendo en grandes propiedades, ni en tecnología para posteriores industrias. Tampoco la contraparte del burgués, el obrero, aparece en gran escala, ambos sectores, en unidad y oposición, complementarios en un mundo de capital, no se forjaron con creces; esto trajo más bien un contexto de cierta libertad, de cierto escenario de búsqueda, de exploración de nuevos modos de vida, de confianza en las

propias fuerzas. Esta característica social que los puneños tenían, les sirvió en el futuro para desarrollar e campos de la vida intelectual, crítica y cuestionadora.

El mercado, el ferrocarril del sur, el flujo de grandes sumas de divisas, de mucho movimiento y circulación de productos, el traslado de gente en ebullición mercantil fueron elementos de cierta presencia capitalista que dejaría huellas en gran parte de la población puneña, es decir, muchos habitantes fueron afectados por este proceso, no fueron ajenos.

Los laneros, analizando este caso especialmente, fueron los campesinos que crecieron en cantidad y en calidad. Resulta muy interesante ver el proceso de mejoras entre estos especialistas de la lana, ovejeros y llameros con recuas de ovejas y de alpacas. Desde los años de la lucha independista hasta el tiempo de Encinas, los laneros lograron grandes mejoras. El ganado camélido andino ha sido desde los tiempos de autonomía andina (los pueblos Pucará, Tiahuanaco, los reinos lacustres de Collas, Uros, Puquinas) una fuerza importante. En los años que Encinas forjó su entusiasmo educativo, el ganado y la lana eran puntales de alta calidad<sup>23</sup> y de nivel de exportación; el mercado lanero tuvo picos de exportación en dos excelentes momentos: uno de 1855 a 1867 y otro de 1903 a 1919, esta situación influyó bastante en el ánimo de muchos puneños, ya que es una actividad de libertad, de emprendedores, en otras palabras, de modernidad.

El viajero Bustamante recorrió Puno y muchos de los pueblos circundantes como Huancané, Motoni y Pucará. También circuló por Cusco, visitando pueblos como Sicuani, Combapata, Checacupe (tierras de carácter histórico y muy veneradas por él, ya que en ellas se habían realizado enfrentamientos rebeldes de Túpac Amaru II más de medio siglo antes). En sus notas -publicadas posteriormente- Bustamante registra con pesar la situación de atraso y miseria; entrevistó a muchos pastores y yanaconas sobre su dura situación y siente un rechazo enorme por los curas, militares y autoridades que maltrataban a los campesinos con mucha iniquidad y soberbia.

Las alturas de la pampa o altiplano, geoforma llamada también meseta, ofrecieron al viajero puneño una vista impresionante, en el horizonte se percibía el enorme y bello forraje andino, denominado por el pastor, *ahijadero o moya*, cuya riqueza se trocaba en verdor en los meses de mayo y junio pero se reducía a la escasez y agoste entre julio y diciembre. La producción no era abundante, pues faltaba una mejor gestión con inversión

---

<sup>23</sup> Actualmente esto es muy diferente, aunque Puno sigue siendo una región de gran producción alpaquera, 54,25 % de la producción nacional, la calidad lanar es muy baja, debido al abandono estatal, falta de ayuda técnica y la pequeña unidad familiar de escasos recursos. Ver a Daniel Torres, 2005

de capitales y no había el mínimo cuidado veterinario. El moderno e ilustrado Bustamante no podía entender que no se haga un cruce de razas o de mejora de la casta entre el ganado popular y el de la raza merino que él mismo ofreció, pero que no le aceptaron, quizás, por el tradicional estilo habitual de nuestra población, de dejar al destino y al azar las cosas de la vida; debido, quizás, por haber bebido de las fuentes del típico sermón dominical, cargado de azar teleológico.

Bustamante afirma que la situación de los yanaconas en la sierra sur era terrible “[...] cien veces más dura, más lastimosa y cruel que la de los negros de la costa” (Bustamante, 1959, p. 32). La tendencia moderna de nuestro viajero implica liberar a las personas de un atropello a los derechos, así como modernizar los cultivos, mejorar las razas de ganado, realizar cruce de razas, planificar los tiempos al máximo para impulsar una gran productividad; varias veces menciona esto en su texto consultado. Sus quejas contra los curas y militares son emotivas, no dudamos que estas líneas hayan sido libro de cabecera del joven intelectual y también moderno Encinas. Ese libro, breve pero sensible a los ojos humanos, incide en el campo social, aclara que “por muy abultado que fuera, no se podría narrar los tantos y tan diferentes abusos que los sacerdotes y los mistis ejecutan contra aquellas criaturas casi salvajes” (Bustamante, 1959, p. 39). Es decir, narra el abuso a los campesinos y pastores, trabajadores de un sistema tan añejo como cruel, tan injusto como colonial, llamado *yanaconaje*.

Muchos de los laneros y de los pastores se articularon con los comerciantes como exportadores de lana, que a su vez se interconectaron con Inglaterra, en una coyuntura especial. La guerra de 1879 y el escenario internacional de la ola colonialista, dejó muy disminuido el desarrollo de los anteriores productos estrella (guano y salitre); en cambio, la lana tuvo mejor momento para exportar durante años de fuerte demanda en el mundo, gracias a las necesidades en Europa por las guerras de inicios del siglo XX<sup>24</sup>; la crianza de camélidos y de ovino se multiplicó entonces geométricamente. Así, tanto el número de cabezas de ganado como las ganancias que significaban era espectacular.

Los campesinos de comunidades se vieron envueltos en un mercado lanero, así como los hacendados. Pero estos últimos, de mayor poder económico y político, pactaron, bajo la mesa, con muchas autoridades, en procura de una seguridad exportadora y favoritismo,

---

<sup>24</sup> En 1910 las Guerras Balcánicas y luego en 1914 la Primera Guerra Mundial, hicieron elevar la demanda de lana. No olvidemos que estos conflictos bélicos fueron resultado de los apetitos colonialistas por controlar zonas ricas en recursos y materias primas, óptimas para la industria de los países involucrados en esas conflagraciones.

por ello se veía crecer a los grandes gamonales del sur dedicados a la exportación de lana. El consumo de lana se acrecentó al aparecer fábricas textiles y empresas exportadoras en Arequipa. Los campesinos comuneros, de menor capacidad política y gestora, pugnarón por desarrollarse, pero para esto necesitaban de un mayor nivel educativo, crédito, respaldo financiero, asesoría profesional y respaldo estatal. No lo tenían.<sup>25</sup>

Hubo un crecimiento económico por la exportación de materias primas laneras, pero cae en una fuerte depresión entre 1873 y 1889 debido a la terrible guerra del salitre, la bancarrota fiscal, la caída del guano y la crisis europea que contrajo la demanda de nuestros recursos. Estudios al respecto consideran que se presentaba un *sistema dendrítico* de comercio monetizado, esto es, una especie de embudo con un único producto comercializado al exterior, en medio de una estratificación simple, pero con una “marcada polaridad de la estratificación socio-étnica de la sierra peruana” (Jacobsen, 2013, p. 324). Había más desigualdad social, a pesar de las exportaciones.

Por otro lado, el ingreso de nuevas comunidades culturales y sectores sociales dinamizaron la zona. Ese fue el caso del sector denominado los *turcos*, es decir, personas de origen árabe (provenientes de diversos países del cercano y medio oriente), comerciantes que se instalaron en la zona sur del país; otro grupo era el de los *rescatistas*, comerciantes intermediarios, muy mal vistos ciertamente; también estaban los *alcanzadores* (de un proceder cercano al de los anteriores, pero que usaban la violencia y la intimidación contra los pastores alpaqueros para exigirles que vendan su producto a bajo precio), es decir, eran buscadores de clientes, que llegaron a ser prohibidos por el gobierno<sup>26</sup>. Además, estaban los grandes comerciantes, los empresarios de la textilería en Arequipa, los Ricketts por ejemplo<sup>27</sup>; todos estos grupos se elevaban como agentes de progresiva tendencia comercial, modernos en el campo de la economía, de un capitalismo mercantil que servía de eje en el sur andino.

El grueso sector de hacendados feudalizados, más conocidos como gamonales, que monopolizaban las tierras y la mano de obra, era el grupo socio-político de trato más duro contra los campesinos. Estos ricos hacendados realizaron una feroz expansión de sus propiedades, usurpando tierras o comprando, fraudulentamente, a los campesinos,

---

<sup>25</sup> Más adelante en 1920, los ricos laneros buscaron desarrollar los *campos cercados* con asesoría extranjera y estatal durante el Oncenio, pero este proyecto terminó sin apoyo y por lo tanto en el olvido.

<sup>26</sup> Cotler menciona que los alcanzadores y sus atropellos contra los indios, fueron una de las causas para la rebelión indígena en Puno de inicios del siglo XX, otras fueron la sisa, el mojonazgo y los servicios gratuitos a favor de curas, prefectos y jueces. Se puede consultar su libro *Clases, Estado y Nación* (1978).

<sup>27</sup> Hoy los grupos de poder de lana son Michel e Inca, ubicados igualmente en Arequipa.

proceso que tuvo picos en los años 1860, 1890, 1916. Mayormente empleaban la fuerza física, la violencia gamonal o artimañas legales ante deudas impagas. Se obligaba a los campesinos a pagar deudas a través de la entrega de tierras, un abuso muy generalizado entonces. También el cobro del impuesto a la sal era excesivo, subió en 400 % y hasta 800 %, así como impuestos de tipo predial. Otro cobro era por el servicio de funeral.

En el sector trabajador, el más recurrente, dentro de las haciendas en el altiplano, era el yanacona o colono, campesino que alquilaba tierras a los grandes hacendados, laborando en lotes de la hacienda que el patrón les asignaba. También había pastores, otros hacían faenas (trabajo extra) o cumplían como sirvientes domésticos, los llamados pongos o mitanis, hombres y mujeres que trabajaban en el servicio de casa para los terratenientes hispanizados, poderosos protegidos por los funcionarios y el régimen judicial dentro de un compadrazgo regional corrupto.

En este crudo escenario y debido a estos fenómenos socio-políticos de la sociedad sureña, el mismo campesino puneño empezó a convertirse en comerciante, para evadir al rescatista, uno de los intermediarios abusivos que le hacía problema. Claro que no pensamos en una maniquea conformación social, ni en una profética visión de la realidad social de Puno, pero se evidencia una dinámica de su realidad que es aconsejable enfatizar. Esto explica el fuerte afán mercantil de los puneños más adelante; esa fiebre de emprendedores comerciantes puneños que emigraron a Lima, durante el dinámico siglo XX y el posterior siglo XXI.

Es evidente que la severa relación polarizada entre los gamonales y comerciantes rescatistas, por un lado, y los campesinos de comunidad, por otro, generó un clima complicado y violento; había un alto grado de ilegitimidad entre la élite de hacendados tradicionales que los hizo recurrir a la violencia en su proceso de latifundización (Leibner, 2003). Muchos de los campesinos, empobrecidos y despojados de sus tierras, necesitaban nuevos cuerpos ideológicos que promuevan un cambio social. Cambios en la mentalidad encendieron a muchos intelectuales puneños, haciendo que se inclinen por la defensa de los indígenas; uno de los instrumentos más recurridos será el campo educativo. El sector de la oligarquía que se hacía más comercial se movía en estos lares, se articulaba con gente del campo y de la ciudad; se articulaban Puno, Cusco y Arequipa. Claro, así pasó en Europa. Hay muchas evidencias de este proceso de capitalismo incipiente en la historia de otras zonas, sean americanas o europeas.

El ingreso del mercado es una fuerte influencia en los hábitos de los personas, en la cosmovisión de los grupos humanos; la modernidad también puede golpear la cultura

tradicional, en las haciendas era un peligro para los campesinos (Bertram, 1977). Sin duda, el comercio, el consumo y lo que eso implica, deja huellas en la sociedad, se rompen los elementos culturales tradicionales, se quiebran las formas pre-capitalistas, es decir, se moderniza el capital humano, pero el campesinado no entraba de lleno en ese camino, no accedía a los derechos, ni a ser parte del aparato estatal, sino para ser más explotado.

La transformación productiva desde el trabajo agrícola de autoconsumo hacia la actividad comercial y productora, requiere de expertos y peritos de la manufactura; no es extraño que se busque, entonces, un relanzamiento educativo. No debe sorprender que se vea atrasada a la enseñanza simplona de memorizar palabras sin sentido o de enseñar las matemáticas sin utilizarlas en un trabajo práctico.

Un fuerte elemento a considerar en esta zona de modernización vial y comercial es el ferrocarril, que a través de la empresa Peruvian Corporation, sirvió a los dinámicos sureños a desplazarse. La vía férrea llegó a Juliaca (1876), a Sicuani (1891) y a Cusco (1908) engendrando un auge mercantil pero de bajo consumo. Aunque solamente eran los clásicos arrieros que corrían por Majes, la zona arequipeña era de mayor comercio que Puno, según Burga y Reátegui, pues “a pesar de la dificultad del transporte y de la escasa población, compraba más que la extensa y poblada región altiplánica” (Burga y Reátegui, 1981, p.178). Es importante mencionar que en aquellos años las quejas del mal funcionamiento del ferrocarril entre Arequipa y Puno eran muy constantes, evitando así un mejor desarrollo de la conformación de un mercado interno.

Los circuitos o espacios comerciales del sur peruano crearon una rencilla entre los gamonales y los grandes comerciantes, ya que estos últimos compraban lana a otros productores -colonos o campesinos- por lo cómodo y barato. Y, como mencionamos, los mismos campesinos se convertían en comerciantes de lana, para evadir al odiado rescatista y al gran hacendado. Las implicancias, notamos, eran impactantes, nacía un grueso sector social creciente y pujante, la clase media, mercantil y emprendedora, dinámica y con muchos deseos de forjarse con un mayor nivel educativo.

### **2.3. Modernización de las clases medias**

Al igual que hoy en día, en la época de Encinas se vivió un ligero auge de la clase media en el Perú. Muy semejante también es la importancia académica que los sociólogos y los historiadores asignan a este tema y el potencial que existe en la consolidación de



esta clase social. La razón de este interés está en la fuerza productiva de los sectores medios, en el empuje de su posición política pues es considerado un sector de equilibrio, de locomotora para otros sectores sociales. Muchos intelectuales se han interesado en el tema y creemos que esta ebullición de las clases medias de Puno y el Perú de entonces, fue factor capital para el advenimiento de una propuesta educativa tan moderna como la de Encinas de aquella época.

Estudiar a las clases medias no es algo sencillo, máxime si hemos tenido muchos prejuicios al respecto, “es real y políticamente relevante” (De la Calle & Rubio, 2010, p. 14). La historia tradicional, señorial y personalista, creó a los grandes reyes y personajes como caudillos de los tiempos heroicos. Cuando la historia social enfatizó los estudios de las élites y de los sectores más populares, el *patito feo* fue la clase media. Quizás hoy se le da mejor atención, pues es un momento de formación de clases medias en muchos países, como Brasil, Egipto, Chile, China e India. Europa es un continente donde la clase media ya es un tema clásico.

Es además una clase bastante especial si la observamos desde una perspectiva epistemológica. Polarizar a la sociedad en dos clases sociales enemigas a muerte, es tan errado como ver sólo blanco y negro en las actitudes de los seres humanos, es no apreciar el arco iris de la diferenciación social. Una mirada más serena y prudente encuentra que en una sociedad existen y conviven variados sectores sociales. Entre los poderosos encontraremos grupos disparejos y, a veces, enemistados. Entre las clases populares, también hay grados en los niveles de pobreza y actitudes distintas entre ellos. Por lo tanto, las clases medias son grupos que oscilan, con mucha dinámica, entre los puntos altos y bajos de una estratificación social.

La influencia del marxismo rígido impedía ver el potencial de la clase media, este esquema de análisis la percibía como una clase amorfa, indecisa, ambigua, traidora a veces. El enfoque dualista de este método mostró, dentro de su mundo idealizado, una situación polarizada, aparentemente sólo dos clases sociales existían, el proletariado y la burguesía. La primera, revolucionaria; la segunda, la clase explotadora y dominante. Nadie ni nada se interponía, solamente esos dos sectores cabían en la mirada del dicotómico analista; el mundo se debía acomodar a sus ojos, la realidad tenía que adaptarse a un diagrama pre-establecido, la realidad quedaba anulada delante de los ojos que sólo veían dos clases y eliminaba a los demás sectores y matices sociales. Este problema se agravaba pues reducía el mundo a dos tipos de personas y dos tipos de pensamiento. Apparentemente esto sería útil para una lucha y guerra decisiva, pero, en el

fondo, terminaba siendo un cuadro falseado, arreglado, inútil para analizar la realidad y débil para proyectar un cambio importante.

En Latinoamérica, y en el Perú especialmente, este cuadro dualista, dicotómico, terminó siendo un pensamiento hegemónico en las ciencias sociales, en la vida cotidiana, en los rincones de la política nacional; en fin, en muchos espacios de la sociedad entera. Una sociedad, así como los individuos y la vida misma, dentro de sus diferentes dimensiones, transcurre lleno de matices en movimiento. Así también, en el curso de los astros, tanto en el microcosmos como en el macrocosmos, todo se mueve en un vaivén de circuitos dinámicos, nada está congelado en dos únicos elementos, existen miles de cuerpos, todos interconectados dialécticamente. Presumo que ese pensamiento (el dicotómico) nos viene de la Colonia, de la pugna entre los destructores de idolatrías y los defensores de las Huacas y Apus andinos. Este problema amerita otra tesis que no cabe en este trabajo.

En Europa la clase media era y es todavía abundante, se ha consolidado como la gran mayoría de la sociedad y al resguardo de la política del Estado de bienestar. Así, ha servido de eje para la producción y un contrapeso a los extremistas, una dulce dirección de la democracia. Por ello debiéramos preguntarnos por qué en el Perú, no hemos tenido una sostenida y fuerte clase media, solamente aparece como hipo en intervalos, como breves suspiros. La explicación estaría, por un lado, en la escasa vida académica llevada a cabo. Otro factor lo encontramos en la vida económica desplegada, esto es, haciendas señoriales a cargo de grandes y oligárquicos propietarios, frente a una enorme masa de campesinos trabajando como yanaconas serviles. Por lo tanto, era difícil la germinación de las clases medias como flores de un jardín, pues necesitan del trabajo intermedio: profesionales, comerciantes, empleados públicos, estos últimos, quizás una burocracia pesada, pero sector medio al fin y al cabo.

Los académicos de inicios del siglo XX se preocupaban, intelectualmente, de las clases medias. El profesor y diplomático Víctor Andrés Belaúnde, tenía cierta esperanza en este segmento de la sociedad, “negaba la inferioridad de la raza indígena, será el mestizo que podrá realizar la integración de la nación” (En Jancsó, 2009, p. 88). Veía acción permanente y algo sólida a la fuerza que entrañan las clases medias. Desconfiaba de los sectores populares por considerarlos intermitentes y esporádicos; su espacio, anotaba, es el movimiento revolucionario en un período cargado de inestabilidad. En su percepción

de un país en crisis, pues así lo dijo en un memorable discurso de 1914<sup>28</sup>, orientaba sus observaciones a la clase dirigente, como gustaba denominar a los sectores de alto poder y jerarquía social.

Belaúnde reconoció, en la clase media, cierta habilidad para el comercio libre, la profesión libre, la pequeña industria libre, lo que hoy llamaríamos micro-empresas de emprendedores independientes. Pero luego, con tristeza, decía que esas características no se cumplían en el Perú, que no las teníamos por cuestiones geográficas e históricas, esa índole la situaba muy lejos para formar una clase media sólida. Además, encontraba que era de un carácter burocrático, ornamental, nada productivo, decía que “su vicio fundamental fue el intelectualismo decorativo, el bachillerismo: la clase media conserva esta tradición” (En Scorza, 1958, p. 55).

Si bien no ve corrompido al sector medio, como a la clase de alta jerarquía, sí la ve atada de manos y pies, sin autonomía económica, sin norte político; no ve a la clase media, por ende, como la culpable del problema de la nacionalidad incompleta. Este cinturón de fuerza que rodea a la clase media, la burocracia, el academicismo fácil, es algo comparable a la postura de Norbert Elías<sup>29</sup>, quien afirma que los reglamentos sociales de la *civilización* coarta la libertad de los seres humanos. Igualmente, los trabajos de Max Weber se dirigen en ese sentido y critica duramente a la burocracia, a la cual identifica como el problema limitante de desarrollo de la sociedad.

Ciertamente este período que estudiamos, comprendido entre el siglo XIX y el XX no es un momento que favorezca la solidez de la clase media, aunque sí la formación de este segmento intermedio en la sociedad peruana. Faltaba mayor consistencia en la producción nacional, más productividad y un fuerte mercado interno, para su consolidación, pero este proyecto no se formuló desde el Estado, ni se construyó, a pesar de contar con ingentes recursos económicos desde los tiempos del boom guanero. El proyecto de los primeros civilistas (denominado *La República Práctica*) apuntaba a crear lazos de articulación en las regiones, en el interior del país, pero el asesinato de Manuel Pardo y la Guerra del Salitre terminan con este proyecto, frustran el ansia de crecer como industria y apuñalan a la incipiente clase media emprendedora. Años más tarde, con el boom cauchero y lanero,

---

<sup>28</sup> De Belaúnde puede leerse sus libros *La Realidad Nacional y Memorias* (1967).

<sup>29</sup> Norbert Elías publicó en 1939 un texto que impresionó a los intelectuales sobre la burocracia, la violencia y la democracia, titulado *El Proceso de la Civilización*, publicado inicialmente en 1939.

veremos aparecer una nueva clase media, pero que no se ha estudiado a profundidad, ni valorado a cabalidad<sup>30</sup>.

Veamos cómo se desarrolla esta nueva geografía social en el Perú de entonces. Los efectos de la sociedad subordinada a las empresas foráneas, la descapitalización y el proceso de decaimiento de las oligarquías señoriales, generó un nuevo mapa de las capas sociales. Los de arriba, compuestos por empresarios nativos y de las grandes potencias. Con menos poder y un poco más abajo, seguían los ex ricos en picada, formado por ex latifundistas transformados en comerciantes, urbanos o rurales; aquellos empresarios nativos carecían de los medios y recursos para poder crecer a gran empresario, ya que debían soportar la dependencia, por la falta de espacio a invertir en serios proyectos de industria.

Tenemos a muchos señores gamonales que atinan a convertirse en comerciantes o presionan a otros a vender para comprarles barato y luego ese producto exportarlo a los ricos mercados de Europa o de EEUU. Es por esto que aparecen muchos intermediarios entre el productor lanero (pastor pequeño y comunero libre) y los grupos arequipeños dedicados al comercio exterior. Esta nueva modalidad de los gamonales era un mecanismo de salvación, las familias antiguamente ricas, se aferraban a los hilos de poder y a los recursos más ilegales para mantener su presencia económica y política. En otros países este mismo sector latifundista ya era historia, en la Europa calvinista prácticamente fueron anulados desde el siglo XV; los shogunes y samuráis feudales del Japón, ven su derrota y anulación en el siglo XIX. En el Perú se mantenían y sobrevivieron hasta el siglo XX.

Los grandes propietarios de tierras ejercieron su poder regional, señorial y de autarquía en su zona frente a los campesinos, cumpliendo un terrible papel en dos ocasiones, los años de la gesta emancipadora o llamada Independencia nacional y en los años posteriores a la guerra de 1879; su alternativa fue despojar las tierras a los comuneros, usar la violencia contra los indígenas y emplear engaños de abogados y jueces. No sólo se despoja a los indígenas, también a los medianos y pequeños terratenientes de los andes, como a Luis Pardo y a Benel, quienes optan por rebelarse y/o enfundar las armas como bandoleros. Así también, estallan grandes movimientos de los indios en masa, acción que recibía el peyorativo nombre de *indiada*, se sucedían radicales insurrecciones en esos

---

<sup>30</sup> Los estudios de Carmen Mc Evoy al respecto son muy importantes, *Homo politicus: Pardo, La política peruana y sus dilemas 1871-1878* (2007) y otros.

terribles años, siendo testigo el niño, y luego adolescente, Encinas. Los testigos cuentan de insurrecciones<sup>31</sup> de indios en los Cerros de Huilacollo, Juli en 1895; reclamos violentos en Huanacamaya en 1900 (donde se nombró una primera comisión de investigación por los sucesos violentos); la de 1904, cuando destaca como comisionado investigador, el conocido militar, luego rebelde, Teodomiro Gutiérrez.

A finales del siglo XIX el impacto de la intervención de capitales foráneos engarzados con los empresarios nativos y la burocracia centralista es grande. Por un lado, los terratenientes señoriales se ven empujados a participar seguidamente en las urbes, se orientan a las ciudades donde se convierten en comerciantes, también en facilitadores de mano de obra, es decir, reclutan trabajadores al jornal, con engaños, ofreciendo adelantos pero sin completar el pago ofrecido;<sup>32</sup> llevan brazos para ser enviados a los centros de hacienda o de minas en poder de grandes corporaciones mineras y petroleras. Otro camino era convertirse en comerciante de lana, en transportista de mercadería agropecuaria o en usurpador de tierras que afectaban a los arrendires, allegados<sup>33</sup> y más variantes de este escalafón señorial.

Por otro lado, los campesinos se sienten más golpeados por el despojo, por la persecución, por el bajo nivel de vida y los pagos onerosos que deben realizar a los curas y patrones gamonales. Muchos de ellos también emigran a otros espacios, a la costa, a las urbes donde les espera convertirse en cargadores, en trabajadores domésticos de familias algo acomodadas; tenemos así a muchos campesinos en proceso de proletarización. En los caminos, entre un pueblo y otro, se ubicaban personas que laboraban como alcanzadores y rescatistas, intermediarios que más parecían asaltantes o de un tipo sofisticado dedicados a actividades delincuenciales, ya que ejercían una coacción a los productores de lana y de otros productos para obligarles a vender barato su mercadería.

Desde la mitad del siglo XIX el país vio crecer a una burocracia, civil y militar, que fue resultado de la expansión de las funciones y organismos estatales. El impulso guanero y los dividendos de la exportación, crearon una ventana a la corrupción y al nepotismo, telaraña oscura que sirvió de cojín a los peruanos que hallaban así una salida a la crisis y se convertían en empleados, una clase o capa media en ligero y frágil ascenso y bienestar.

---

<sup>31</sup> Se puede consultar a Ccañi Mamani, José en su tesis *Movimiento Rebelde de Santa Rosa de Chucuito Juli en el altiplano puneño de 1900 a 1927* publicada en 2014 por la Universidad Nacional del Altiplano.

<sup>32</sup> Esto era conocido con el nombre de *enganche*, por el método engañoso de reclutar gente para laborar. Este mecanismo perduró en la llamada República Aristocrática (1895-1919) y en el Oncenio, la dictadura de Leguía (1919-1930). Aunque fue duramente criticado y materia de grandes protestas y muertes de campesinos opositores a esta medida, perduró hasta entrado la mitad del siglo XX.

<sup>33</sup> En el esquema de jerarquías señoriales, el arrendire y el allegado subalquilaban tierras a otro agricultor.

Aparente prosperidad por lo exiguo y falaz, como diría Basadre, por el tono breve y selectivo de riqueza o de ejecución de obras públicas, durante el período basado en la venta del guano de las islas. Fue semejante, además, al boom cauchero, porque se vivía dentro de una coyuntura internacional de alza en la demanda de materias primas. Un mero hipo económico que no fue empleado como el gran capital de acumulación para ejecutar inversiones en rubros productivos y sociales; pudo servir de proyección a formar un país más sólido e integrado.

Asimismo, junto a estas capas medias, tanto provenientes de la capa señorial empobrecida, como de los comerciantes intermediarios, aparece una capa de profesionales clásicos, liberales, dedicados a la legislación, a las profesiones literarias, colocados en oficinas y las instancias gubernamentales que crecían solamente al ritmo y vaivén del momento especial de un boom exportador. Asunto muy repetido en nuestra historia. Si bien el desarrollo de las clases medias es muy significativo y llamativo, no era un proceso sostenido en nuestro país, pues “la formación de una capa media social y psicológica señorial, con bases económicas muy precarias, es decir, empobrecida, fue una de las características de este proceso” (Quijano, 1978, p. 53). Nada consistente, nada parecido a lo que pasó en otras latitudes, llámese Europa, EEUU, e incluso en Argentina, esto es, la conformación de una clase media en torno a la producción sostenida, de industrias y servicios altamente competitivo, muy cuajado en esos países con un mercado interno y dentro de un equilibrio socio-político.

Revisando el diario El Peruano de los primeros años del siglo XX, se puede observar cómo pensaban las autoridades de entonces, a través de los discursos, dispositivos legales y resoluciones del gobierno de López de Romaña. En su memoria como presidente de la Corte Superior de Puno de 1903, el juez Alejandro Cano, exige de las autoridades del gobierno central, más beneficios, más seguridad y afirma que “los jueces necesitan, más que los ciudadanos, de garantía personal...” y luego pide más papel sellado (11 de julio de 1903, pp. 73-82). Ni una palabra de los juicios y fraudes por las rebeliones, ni de los absurdos fallos frente a la muerte de campesinos, ni de la situación deprimida que llevaban los pobladores. Muy diferente, la memoria del juez de Ancash, Pedro J. Cisneros, aparece pidiendo un régimen y leyes más actualizadas, que respondan, de una vez, a respetar los derechos de indígenas (15 de julio de 1903, pp. 98-99).

Las crisis del sistema financiero en Viena y Londres (durante el año 1873), la negativa a más inversiones, a nuevos préstamos al Perú impidieron ese inicial crecimiento de nuestras capas medias; pero, generaron un afán de la vida académica, de estudiar, de

aprender, por ello surgió el ánimo de ser profesional, de conocer el mundo, de enfilarse con las nuevas tendencias, algo muy fuerte entre nuestros habitantes de las provincias. Las clases medias de aquella zona andina se motivaron con el estudio y con la posibilidad de ser maestros y/o profesionales, en mejorar las condiciones educativas, colocar escuelas, matricularse en la educación primaria, secundaria y universitaria. Pero, no había lo suficiente, ni grandes industrias, ni centros de enseñanza de alta calidad, por ello había que luchar por una nueva necesidad insatisfecha, por una vida académica de alta calidad.

Este proceso sería el inicio de un camino largo y sinuoso que tomaron nuestras clases medias y populares; se trataba del entusiasmo por la vida académica, el ideal del progreso a través de un trayecto escolar, universitario. Esto se conocerá como el mito del progreso por la educación, el mito de la educación; temática de estudio dentro de la antropología y la etnografía escolar en buena parte del siglo XX.<sup>34</sup>

Iba apareciendo en nuestro país una generación de intelectuales provincianos reclamándose los defensores de la nación, estudiando y publicando acerca de sus respectivas zonas. Proponían una lucha contra los gamonales, en unos casos, leyes defensoras de indígenas, en otros. Las monografías regionalistas y de síntesis nacionales empiezan a abundar en las primeras décadas del XX. Cuando pasaron más de cincuenta años un historiador, Pablo Macera (1975), estudiando su actualidad, es decir, al gobierno militar de los años 70, se preguntaba cómo era posible que la polémica de los intelectuales de los años 20 siguiera vigente medio siglo después<sup>35</sup>. Aunque mencionó que su hipótesis no lo había dejado satisfecho, pensó que la respuesta es que la clase política gobiernista no dejó a los partidos de masas de entonces (APRA y Partido Comunista) llegar al poder y poner en práctica sus reformas.

Estos artistas, poetas, educadores, historiadores de Puno correspondían básicamente a la clase media, pequeños hacendados, eran hijos de jueces, de abogados y de maestros provincianos. Este sector social se había sentido marginado por el centralismo limeño, asfixiado por los intelectuales del civilismo, de la cultura oficial, hispanista, racista. Por lo tanto, buscaban un espacio público para desarrollarse, empezaban a conformar una fuerte opinión pública que alcanzaría dimensiones nacionales.

El ingreso del sector medio a la vida intelectual o académica provenía de tiempo atrás, de finales del siglo XVIII. Los antiguos Colegios Mayores, antiguamente regentado por

---

<sup>34</sup> Consúltase a Carlos Iván Degregori y a Rodrigo Montoya. Sus textos analizan, desde la visión antropológica, este rumbo de nuestros migrantes y habitantes de provincia.

<sup>35</sup> Macera, Pablo en *Reflexiones a propósito de la polémica del indigenismo*, 1975, Revista Apuntes 6.

los jesuitas, fueron siendo absorbidos por las universidades, conformando escuelas modernas como ocurrió con el clásico Convictorio San Carlos (otro gran colegio de tendencia liberal en el siglo XVIII y luego de corte conservador durante la mitad del siglo XIX) que pasó a UNMSM, la Casona incluida. Uno de los Colegios de Caciques, antiguos centros coloniales para el estudio de las primeras letras entre los descendientes de incas, como el Colegio de Príncipes de Lima, se convirtió en colegio de nivel secundario, el Alipio Ponce.

El antiguo Reglamento de Instrucción dado por el segundo y caudillista gobierno de Castilla en 1855, elaborado por una comisión de liberales como Sebastián Lorente, amplió las directivas de la Ley de 1850 que ponía orden en el ramo. Otra ley, la de 1861, calificó a los profesores dentro de una carrera pública. Años más tarde, en 1895 Piérola emite un proyecto que terminó siendo Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción, dando libre apertura a los establecimientos de secundaria o llamada segunda enseñanza; pero, esta apertura escolar se tiñó de preferencias a los mistis y exclusión de los indígenas “desde el Estado se da un proceso de racialización de la educación pública” (Ccahuana, 2013, p. 8). Preferencias racistas, mezcladas con el poder económico, según el tipo físico del niño y siguiendo una mentalidad conservadora.

Muchos intentos de políticas públicas se ahogaron debido a la corrupción. La tremenda guerra contra el invasor sureño, la infausta Guerra del Salitre, fue el golpe, quizá, más grave de los recibidos. Muchos peruanos recibieron este atropello bélico con mucho pesar, como una desgarradora cachetada. No solamente fue la invasión, fue además, la sensación de que los gobernantes habían fallado con su pueblo, la población se sintió traicionada; los recursos económicos, provenientes de la naturaleza, durante esas décadas de boom comercial terminaron convertidos en licor de políticos y el capital se desvaneció en deleites de sibaritas autoridades criollas.

La bancarrota financiera de fines del XIX, fue resultado de una farra fiscal. Las orgías ministeriales con los recursos guaneros empobrecieron a un pueblo que creía en sus gobernantes. No era posible aguantar tantos años, no podía esconderse una población mucho tiempo sin asquearse de sus representantes. La guerra abrió heridas en el corazón de los peruanos; Manuel González Prada no era el único que vio pus, los indígenas de Puno la tocaron. Muchos puneños se convirtieron en intelectuales de forma autodidacta, querían saber y entender, buscaban conocer y transformar.

Haber peleado como tropa y ver desvalijado a su país no era nada estimulante para un indígena que participó en la campaña de la Breña. Ni para un empleado, carpintero, un



médico o un maestro de escuela que defendió Lima de la invasión chilena en los reductos. Escuchar a sus párrocos decir que no deben estudiar, ni reclamar ante los gamonales era algo muy terrible para un indígena; o se hundía en la desesperación y la abulia o se levantaba como rebelde desesperado. Este factor hace pensar a muchos historiadores que Puno sintió el aguijón de la inquietud, de la ganas de conocer otros mundos, otras experiencias. Es un fenómeno que se ha repetido también en los 20 y en los 70 y 80 del siglo XX; aparición de maestros, intelectuales y críticos de su sociedad, desarrollando un grado de consciencia diferente a lo establecido.

Estos puneños de clase media que se hacían intelectuales, ingresaron en una espiral de concientización, de un gran entusiasmo por conocer los grandes problemas del país y de la región. Encinas fue un gran estudioso, normalista, abogado, antropólogo, capaz de hablar en varios idiomas; era el adalid de la vida académica, el prototipo del hombre intelectual. Sabiendo que es muy usual que la ideología y/o la cultura de las élites se impregnen o influyan en los sectores subordinados, sorprende ver que en esta época y en esta región, los puneños abrazaron una nueva ideología, una nueva forma cultural; diríamos, una actitud contracultural. Esto significaba un camino de lucha y sufrimiento. El deseo de transformar sus relaciones sociales, de cambiar el modelo de sociedad en el cual vivían, los llevaría a estar marcados como los diferentes, los herejes, los antisistema, como se dice hoy. En aquel entonces, los medios de comunicación no eran lo veloces ni lo masivo de hoy en día, por ello sorprende su afán de estudiar.

En esta campaña de ideologización, de renovación de elementos culturales, como actitudes y nuevas ideas, la búsqueda de canales era vital, se tenía que empoderar a los campesinos, el aliado principal y olvidado; pero, re-descubierto por los intelectuales indigenistas. Dentro de este campo doctrinario, criticar las bases y el sostén de la élite, significaba atacar al clero, a la educación religiosa, a los latifundistas. La lucha se desarrollaría en varios campos, Encinas se ocuparía del campo educativo, su área favorita, su mejor escenario. La confluencia de capas medias y del campesinado indígena resultó una dulce fusión para el maestro puneño, quizás no caló en todos los sectores ni en todas las regiones; pero, “la consecuencia de todos estos factores fue la emergencia de una coalición de los dominados y las capas medias, en la cual la participación política del campesinado será abstracta o indirecta” (Quijano, 1978, p. 65). Evidentemente los motivos de esta inferencia final habría que sopesarlo, pues la población indígena necesitaba educación como paso previo a la concientización y postura política.

Los puneños sufrieron también el desalojo de sus pretensiones como actor social. Las luchas en la guerra contra el invasor mapocho les obligaron a conocer de política, de guerra, de provisiones, de necesidades insatisfechas. El apoyo que le dieron a Cáceres, el *Brujo de los andes*, durante su gobierno, se desvaneció bruscamente, violentamente, con la coalición de los civilistas y pierolistas. Fue en un sangriento momento del verano de 1895, mil muertos ahogaron con su sangre el ímpetu andino. El resultado de esa sangrienta manera de acabar el verano limeño derivó luego en la caída de Cáceres, en la usurpación de tierras de los indígenas en masa por parte de gamonales, hacendados hambrientos de poder y, lo peor, eran los mismos que negociaron con Chile los acuerdos para acabar con el conflicto mutilando el territorio peruano en el sur, así como la entrega de grandes capitales a la soldadesca invasora.

Con el primer gobierno de José Pardo (1904-1908) hubo interés en la educación; de acuerdo a Ccahuana (2013) se debió a una pugna entre los civilistas jóvenes (positivistas) y los civilistas mayores. Se le dio preferencia al nivel de primaria, pues se estableció la obligatoriedad y condición gratuita de la misma. No olvidemos que la educación de la primera enseñanza otorgada en las escuelas pasó totalmente a control del Estado, es decir, la centralización completa, lo contrario que su padre, Manuel Pardo, había decretado en 1872, la municipalización de la educación.

En 1903, año en que Encinas colaboraba con su amigo Catacora en Puno, el ministro de Justicia, Culto e Instrucción, declaraba en su memoria que había 407989 niños en edad escolar en todo el país, pero, que apenas asistían 76137; es decir, el 81 % estaba fuera del sistema escolar. Con pesar dijo que “esta es una de las causas principales del gran número de niños vagos en Lima” (El Peruano, 3 de Octubre de 1903, p. 433). En los años siguientes crecería el número de escolares matriculados, ya que la cobertura se multiplicó enormemente, ese afán de estudiar iba creciendo entre los inmigrantes de Lima. Pasaba lo que ya mencionamos, era el *mito del progreso* o *mito de la educación* que ha ido diseñando el panorama de nuestras familias durante el siglo XX, ese entusiasmo o emprendimiento que da vida al nuevo peruano, el inmigrante entusiasta en acrecentar su bagaje académico, para mejorar su status o condición de vida; en otras palabras, seguir el lema *el que estudia triunfa*.

Esta inclinación por redefinir la nación peruana es propia de sectores emergentes que buscan su propio espacio y por qué no, un lugar importante en la administración del Estado, organismo que había sido detentado por las clases terratenientes aristocráticas vinculadas con el capital foráneo, razón de peso para que los intelectuales provincianos

busquen rescatar los valores nacionales y construir un discurso renovador, des-centralista y regional. Esta clase media emergente empezó a asimilar la modernidad que se filtró, para el caso del sur peruano, por medio del comercio lanero básicamente; curiosamente, eran las parcialidades de campesinos las que hasta 1928 acumulaban una creciente producción en ovinos 40.1% y en camélidos 71.86% (Burga y Flores Galindo, 1979) logrando mayor excedente y mayor número en rebaños que las haciendas latifundistas. Esta mejora económica se acentuó con el comercio de cueros, pergaminos, café, cacao, maíz entre Arequipa, Puno, Cusco y Bolivia. Es decir, el sur peruano se articulaba con el mercado internacional. Las comunicaciones, vías férreas y carreteras, se convertían en serpientes de articulación demográfica; las ferias del mercado regional, que estaban generando, incentivaron el movimiento humano y académico, pues llegaban agentes viajeros, se instalaban iglesias protestantes, llegaban libros y revistas de la reforma universitaria de Córdoba, con ideas anarquistas y socialistas; es decir, corrientes nuevas y de nuevo carácter impregnaban las mentes y los corazones de muchos puneños.

Encinas, si seguimos a Basadre (Tord, 1978), durante el breve gobierno de Bustamante y Rivero, tuvo participación en la elaboración de la ley que buscó eliminar el yanaconaje; además, él, como intelectual que buscaba la modernidad también en lo económico, llegó a lanzar un tremendo grito anti feudal cuando sostuvo “antes la tierra que la escuela” (Encinas, 1959, tomo I, p. 92). Demostraba así, que su posición no era academicista, como algunos han pensado, sino integral, exigiendo políticas públicas que beneficien al indígena, como por ejemplo una escuela rural, a la cual la entendía como un centro de aprendizaje, incluso, trabajando tierras propias; sin embargo, los terratenientes, aunque algunos promocionaban algo aparente, no tenían el mínimo interés en devolver lo despojado a campesinos (Encinas, 1959). Encinas brotó de una generación provinciana que anhelaba llevar a cabo la transformación de la sociedad peruana, proceso que pasaba por liquidar el dúo latifundismo-gamonalismo y colocar al indígena en un sitio diferente en el que estaba; Encinas escribió que “tal proceso es esencialmente económico” (Encinas, 1959, tomo II, p. 92). Entendía, así, que los indígenas estaban excluidos de la posesión de tierras por medios violentos y que merecían convertirse en la esencia de la nación y el eje de la renovación del Perú.

Encinas se quejaba de los problemas de Puno. Denunciaba el proteccionismo de los gobiernos de turno, le molestaba que esa medida, negativa para él, pudiera generar el aumento del precio de los bienes y crearía una oligarquía nacional, monopolizadora de los productos a consumir. Veía raros contrabandos de cerveza, fósforos y alcohol chileno,

cigarrillos bolivianos, la aparición de muchos agentes violentos, quienes se iban diferenciando de los campesinos y de los gamonales. Se trataba de los ya mencionados *rescatistas* y de los *alcanzadores*; los jueces, más parecían una organización criminal que emitían fallos contra los campesinos de manera permanente. Jacobsen cuenta que se presionaba a los indígenas a endeudarse para luego arrebatarle sus tierras “hallé 165 casos en los cuales éstas fueron vendidas explícitamente como pago a una deuda” (2013, p.366). La artimaña legal a favor del gamonal en toda su extensión.

Este Puno, de unos 300 mil habitantes según las autoridades de entonces, comprendía un 75 % de indígenas, muchos de ellos, analfabetos y en condición de dependencia frente a su patrón gamonal. Esta sombría autoridad, se caracterizó por su vida encerrada en su dominio feudal (nada ausente como sus pares del norte, los hacendados conectados al mundo agro-exportador, viviendo entre viajes y negocios) paternalista, oscuro, agrupado en una oligarquía, grupo cerrado de poder entre clientela y compadrazgo.

El comercio prosperó en Puno, las ferias comerciales se convirtieron en grandes centros de prosperidad, resultado de los tiempos post- ferrocarril. Inicialmente en Vilque, Rosaspata, Pucará, se hacían ferias cada año desde 1880. Después decaen, cediendo paso veloz a las ferias de Juliaca, Puno y Ayaviri, de mayor movimiento y realizadas cada domingo; más continuas, evidenciaban un mayor vitalismo comercial. El ferrocarril, ya dijimos, resultó un factor de acicate para el comercio y la movilidad de los habitantes; además, el buque lacustre también fue un gran factor. Se conoce de cuatro buques de transporte, todos de la propiedad de la Peruvian Corporation, con un alto ritmo de pasajeros lacustres entre Perú y Bolivia. El telégrafo, también de propiedad de la misma empresa, funcionaba llevando mensajes entre Puno y Arequipa, a Cusco y hasta La Paz, pero dando un mal servicio, a decir de la fuente documental de los prefectos.

## **2.4. La emergencia de intelectuales**

El ambiente puneño fue testigo y actor de uno de los períodos más relevantes para un país, tan golpeado y sufrido, tan frustrado y de muchas oportunidades perdidas, como el Perú. Los intelectuales que aparecieron en Puno, no solamente eran grandes pensadores, sino muy originales, creativos, llenos de vanguardismo, de una fusión de corrientes que provenían del anarquismo, del indigenismo, del positivismo, de las corrientes europeas y norteamericanas, de la filosofía moderna, del marxismo. Brillaron en el arte, la poesía, la

pedagogía, se alzaron así desde un pensamiento telúrico, intracultural<sup>36</sup>, es decir, de las entrañas andinas, de sus Apus o dioses ancestrales.

Los intelectuales de Puno merecen una re-evaluación de sus ideas, de sus actividades, reconsiderar su lucha por el indigenismo, por los derechos de la población serrana y su postura a favor de la educación como acto liberador. Eran líderes de la acción y del pensamiento, “intelectuales que rebasaron el ámbito regional y contribuyeron creativamente, a presentar una de las modalidades más originales del indigenismo latinoamericano” (Vera, 2010, p. 59). El hecho de sentir en carne viva el atropello de su gente y las vicisitudes que atravesaron, dio pie a la emergencia de lo mejor de sus hijos, maestros liberales, emprendedores del comercio, artistas vanguardistas; destacaron en muchas facetas.

El ambiente intelectual de Puno ha tenido, como es normal en todo grupo humano, unas palabras, un significante y una significación, como diría el filósofo Cornelio Castoriadis;<sup>37</sup> un imaginario social que se desarrollaba en el entretejido de la cultura de entonces. Los estudios de la historia cultural han unido sabiamente los avances históricos con la práctica de la antropología. Por otro lado, el concepto de súper-estructura fue quedando en desuso y abuso, pues se le tomaba como simple reflejo o repetición de un espejo, es decir, ver al campo intelectual, doctrinario, ideológico como un mero espejismo en el desierto; Castoriadis, en cambio, nos enseña que los seres humanos van creando y re-creando consciencia durante su existencia. Que en la trayectoria vital, ante los desafíos y retos de la vida, se elaboran ideas, se crean proyectos como anhelos y así, se avizora el cambio, se imagina un nuevo mundo y una nueva persona, luchando por conseguir el anhelo. Esto es parte de la historia intelectual, los intelectuales son creadores de mundos, son constructores de una *nueva sociedad*, de una *utopía* como decía Karl Menheim<sup>38</sup>.

Existe una ligazón entre el intelectual y la modernidad, pues se atribuye que desde el siglo XVIII el intelectual es un ser que ve el mundo como obra suya, que deja el azar y se coloca como hacedor, abandona los mitos (o cree dejarlos) y se hace racional. El filósofo Miró Quesada ha dicho “El intelectual moderno asciende en la cultura filosófica

---

<sup>36</sup> Este concepto se refiere a un proceso de aprendizaje interno, de revalorar la cultura tradicional, de encausarse a un tratamiento de las propias fuerzas internas de una comunidad. Tiene diferencia con el concepto *intercultural* que apunta a un reconocimiento de otras culturas, de apreciar al otro.

<sup>37</sup> Cornelio Castoriadis fue un filósofo turco afincado en Francia, escribió muchos textos sobre la significancia, el magma de la sociedad, renovó al marxismo y combatió al campo burocrático de la ex URSS. Puede consultarse sus trabajos como *La Institución Imaginaria de la Sociedad* aparecido en 1975.

<sup>38</sup> Menheim llamaba *utopía*, a las ideas que apuntaban en el proyecto de construir una nueva forma de sociedad, algo no realizado aún pero que se anhelaba. Diferente es ideología, que se refiere al statu quo.

moderna, a la condición de demiurgo, construye mundo y los ofrece a todos” (En Scorza, 1958, p.170) frase que corrobora lo mencionado anteriormente. Las teorías y las ideologías son también, como siempre lo han sido, creaciones humanas. ¿Su finalidad? concientizar gente, promover movimientos, cambiar las estructuras sociales.

Si bien es cierto que los intelectuales no son los únicos partícipes en la construcción de una nueva sociedad, sí son seres entrenados para sistematizar, ordenar y clasificar las ideas que un pueblo va creando. Los intelectuales, como los grandes literatos, ensayistas y poetas, recogen e incorporan su “sal y pimienta”, luego estas ideas orgánicas y fundamentadas, pueden cobrar carne al agarrar manos y brazos, corazones y mentes de miles de humanos para llevar a cabo el proyecto. Víctor Andrés Belaúnde lo sabía, por eso temía que la clase de alto poder y considerada una élite, esté corrompida, según su misma opinión<sup>39</sup>. Ante esto J.A. Encinas se preocupó en educar a los indígenas para tener un cúmulo de peruanos rurales y de raíces andinas, lleno de competencias y empoderado de instrumentos intelectuales, armados de teorías y de conocimiento; pero, no hueco o vacío, sino conocimientos para la vida, bien interiorizados para defenderse ante el mundo; como decía el maestro Encinas, con *emoción social*, una pasión por conocer y proyectar la transformación de la realidad apremiante.

Muy importante era, por lo tanto, desarrollar un proyecto educativo que ayude a los campesinos, para salir de una caverna de dominio mental, de control social y económico. Muchos autores esgrimen la idea de un Puno en 1900 de carácter neocolonial, de una nueva vitalidad de la mentalidad colonial, así como de un escenario polarizado entre indios y blancos, ambos rasgos producto de aquel fenómeno neocolonial (Jacobsen, 2013). En este escenario se generó un mayor poder de los gamonales para enriquecerse y así, también, estalló una respuesta de resistencia campesina contra el abuso que les imponían.

El trabajo del intelectual es nuevo, su actividad pensante y creadora es moderna tal cual el paradigma de usar la razón como guía frente a la vida. Antes, en los pueblos tradicionales, arcaicos como dicen otros, era poco claro este uso, había pensantes, había asesores de reyes, de ministros; pero, el concepto de intelectual no se empleaba. Impensable creer que los incas o los emperadores chinos de la dinastía Ch’ing, no hayan tenido consejeros que les orienten en el vaivén político y de gobierno para controlar a los miles de campesinos y extensas tierras, que les recomienden cómo contabilizar sus bienes,

---

<sup>39</sup>En su famoso discurso en UNMSM de 1914 afirmó que las élites debían estar libres de corrupción pues son quienes pertenecen a la clase dirigente y deben mantener cierta decencia.

que sepan diseñar las grandes obras públicas, y orientar las grandes campañas militares. Los intelectuales, como los de la generación de Encinas, son especialistas de la razón y están entrenados en la planificación racional, en el juego de experiencias y comprobaciones, sin recurrir a bases de una revelación celestial; pertenecen a una camada del proyecto de la modernidad, el paradigma de la vida contemporánea.

El concepto intelectual viene, sin embargo, de *intellectualis*, de *intelligere*, que significa comprender o elegir entre alternativas y se usaba en la Roma antigua; por lo tanto, es un concepto muy mentado desde hace siglos, pero con una connotación más bien burocrática. El paradigma de la modernidad retoma este concepto y lo aplica a la gente dedicada, especialmente, al uso del intelecto y del campo racional; descubrir y pensar, sugerir y orientar. Lamentablemente, muchos intelectuales se envanecieron, se convirtieron en instrumentistas<sup>40</sup>, por ello se llamó a este exceso el uso de la *razón instrumental*, frío y calculador; pero, eso es otro cantar.

El tema educativo será uno de los preferidos de la generación de Encinas, como buenos intelectuales modernos, imbuidos en el positivismo y en el entusiasmo por el progreso. Aunque algunos autores vieron a la educación como simplemente una escuela y disciplina de antaño, ciertos burócratas verán la educación tal cual, como un local, un lugar frío y acuartelado, nada más edificios y paredes de cemento o adobe. Pero, un buen número de intelectuales sí avizoró el puntal y trampolín que brinda el trabajo educacional como entrenamiento de personas para hacer una cultura nueva y luchar contra otra, aquella hegemónica en manos de los abusos e hilos del poder. Hay una impronta en el intelectual, una señal de gran peso en él, pues debe servir de faro a los demás; como piensa Miró Quesada:

El hombre de nuestros días, para sobrevivir, tiene que modificar la actual estructura de la sociedad. Para hacerlo necesita una concepción de la sociedad, del derecho, de la cultura y de sí mismo. Esta concepción no puede ser hecha sino por los intelectuales. (En Scorza, 1958, p.174)

Ahí su fuerza y ahí su rasgo especial, incomprendido y perseguido. Los puneños abrazaron la vida intelectual con un fin confrontacional y, con liderazgo, precedieron a los cusqueños y limeños, “hubo demora de los intelectuales de Lima en aceptar inclusión” (Ccahuana, 2013, p.16). Sin embargo, no solamente los intelectuales de la clase media se modernizaban, también debemos dejar sentado que los sectores de mayor poder político

---

<sup>40</sup> Consúltense a Alain Tourraine en su trabajo *Crítica de la Modernidad* (1993).

se afiliaban a una cierta modernidad. Ya con decidir tomar el camino de insertarse como agro-exportador, como hicieron los hacendados norteños, implica actualizar sus mecanismos de comercio, de tipo de cambio y especializarse en otros países. Cuando los terratenientes se convertían en comerciantes, debían planificar sus ventas, re-ordenar sus bienes de capital, mejorar su productividad (aunque a veces no lo logren); así como estas, hay varias señales de un ingreso a campos distintos a los de antiguo régimen, inclusive se aprecia en la nueva hornada de civilistas, como Javier Prado, José Pardo y Barreda, José de la Riva Agüero y otros más.

El lenguaje de la época era, por cierto, muy diferente a la nuestra. Las palabras que estos intelectuales usaban eran especiales y correspondientes a su época y a su entorno, términos como *dañoso*, es decir, dañino o peligroso. Otra era *conato*, por decir esfuerzo, muy común entre los intelectuales y educadores; una palabra muy usada era *domeñar*, para referirse a dominar, a controlar a alguien, a un país o a un individuo. Así también era muy usual escuchar decir *calosfríos* por escalofríos o sensación de frío y estremecimiento, frío interior, por la fiebre y los malestares de un resfrío muy fuerte o una pulmonía. A las cosas relacionadas con el Collao, la meseta que los albergaba se decía *collavina*, relativo a esa zona.

Uno de los grandes temas en la historia intelectual es el referido a cómo los pensadores se inclinan por una posición, por qué aparecen como un grupo de gente pensante tal cual un volcán con llamaradas filosóficas. En nuestra historia tenemos algunas promociones de pensadores, de intelectuales de mucho interés para los investigadores y para la población de cada momento. Los intelectuales, sin duda, corresponden a su entorno, pertenecen a su gente, a su momento; aunque, también se le oponen y lo contradicen. Se alzan como luz para los proyectos a desarrollar, esto es, son decisivos para conducir pueblos a grandes transformaciones políticas y sociales. Pero, así como encienden mechas de la revolución, también pueden apagar los ánimos, pueden ser teóricos de las capas, tanto revolucionarias como conservadoras.

Los intelectuales peruanos de finales del XIX e inicios del XX tenían como prioridad discutir y resolver *el problema nacional*. Ellos entendían este espinoso asunto como la definición de qué somos, si tenemos o no un Estado-Nación; se cuestionaban dónde está la nación, quienes la conforman. Preguntas de largo aliento, de muchos debates por décadas; pero, a veces, llenos de enfrentamientos demagógicos y no de una luz dirigente.

Este clima de modernización de los intelectuales, sobre todo en Puno, vio nacer a grandes pensadores, juristas, ensayistas, artistas, poetas. Un integrante de la generación



como la que se conformaba a fines del siglo XIX, era Mariano Hilario Cornejo, quien tuvo grandes escritos en defensa de la ley, del fuero democrático, tuvo palabras de elogio para su Puno natal, de dura crítica contra las autoridades soberbias de poder. Así, se conservan sus discursos de 1912 y años posteriores, donde expresa que la intelectualidad es una condición decisiva y necesaria para llevar a cabo grandes obras y forjar caminos en los pueblos, y que “las ideas acaban siempre por encarnarse en actos, (...), las sociedades son una cristalización de muchas ideas” (En Cuentas y Suárez, 1959, p. 58). Esto es, que los intelectuales son una especie de faros de un vehículo, que guían, abren camino dentro de los desafíos y las pruebas de la vida social.

Hay sabor a positivismo y entusiasmo en las ideas de Cornejo, una prédica llena de modernidad definida para romper ese rasgo religioso que se les imponía, contra esa idea de que el destino o la providencia dirige a los seres humanos, que somos fichas de un gran juego celestial. Este intelectual, paisano de Encinas y ambos abogados, reclama una libertad de prensa, pero no absoluta; exige una participación diligente de los ciudadanos para evitar desmanes de los gobernantes; compara los hechos humanos, como buen entusiasta de Comte, con la física social, dice que “los desastres hay que atribuirlos a su causa única: la mala organización” (En Cuentas y Suárez, 1959, p. 52). Una clarísima orientación positivista, poco usual en aquellos días y en esos lugares.

Cornejo fue uno de los intelectuales puneños que bajó del lago hacia las playas de la capital y deslumbró como congresista; así, en 1903 defendía la libertad de prensa, pero sin convertirse en un inocente Pilatos que deja pasar a la prensa amarillista. En un célebre discurso manifestó que “proclamar que no hay delitos de prensa es proclamar algo absoluto” (En Cuentas y Suárez, 1959, p. 54). Su positivismo sociológico no es una pose, no es un cientificista, no es dicotómico. Defiende claramente el poder de la opinión pública, lleva a Lima su intelectualidad luego de ser alcalde de Puno y compara, como buen pensador moderno, a las sociedades humanas con las organizaciones biológicas, “si una sociedad no ejercita su juicio, su conciencia social en el jurado, acabará esa facultad por debilitarse” (En Cuentas y Suárez, 1959, p.52). Preciso, exige despertar a la población, exige un pueblo consciente, pide truenos humanos.

Los intelectuales puneños, actores de un indigenismo político temprano (como dice Jancsó, 2009) eran admiradores del mordaz González Prada, respetaban y seguían sus preceptos. Reconocían su incisiva frase de post guerra “el indio se redimirá merced a su esfuerzo propio, no por la humanización de sus opresores” (En Scorza, 1958, p. 35). Esta frase era la llave maestra del pensamiento de muchas generaciones de intelectuales, el

viento sociológico que también animó las tertulias de los puneños, como Cornejo, More y por supuesto del jovencito Encinas.

Querían entrar en la modernidad, pensar y forjar la identidad nacional que alce la voz de las provincias y que desplace al limeñismo, muy equivalente a centralismo; es decir, muchos de estos intelectuales proponían la construcción de la nación con pies en los andes, con espíritu andino. Indigenismo se le llamó a este pensamiento y movimiento intelectual, Encinas es un seguidor de esta corriente y dijo “[...] la verdadera nacionalidad reside en el indio. Históricamente, es el dueño del territorio del Perú, él lo ha trabajado y lo ha defendido” (1959, T. I, p. 91). El gran tema era el de la identidad nacional de ahí que se aboquen al estudio del pasado precolombino, al análisis de la situación del campesinado, del problema agrario y busquen resolver la marginación, criticando duramente al gamonalismo; los indigenistas de Puno, como explica Cynthia Vich (2000), planteaban la identidad indígena, de alma autóctona, para promover la revolución que veían cerca, la cual sería fusionada con ideas vanguardistas, que la modernidad, la ciencia, la política científica y el socialismo les brindaría; debido a ello, Vich llama al movimiento de Puno, *Indigenismo Vanguardista*.

El escenario socio-político de entonces estaba muy marcado, diferenciado. El centro capitalino era muy conservador desde los tiempos de la independencia; culturalmente, se hallaba más cerca de Europa que del Perú, como pensaba Humboldt; estaba de espaldas a la sierra (En Núñez, 1973) y, agregaríamos, a años luz de la Amazonía. Lima fue considerada *femenina* por los indigenistas y denominada *vedette que se prostituye*, por los chilenos de la guerra años atrás. Por otro lado, se daba una respuesta dicotómica, pues los intelectuales limeños, procuraban presentar a los intelectuales provincianos como separatistas (hasta ahora algunos medios usan este argumento, muy a la ligera) o federacionistas y que, peligrosamente, están muy cercanos a Argentina y Bolivia,<sup>41</sup> ya que su intención era conservar, a todas luces, el centralismo que les servía muy bien a sus arcas, aplicando un centralismo político y cultural.

El gran indigenista, catedrático, propulsor de la etnohistoria y de la antropología peruana, Luis E. Valcárcel visitó la Lima de 1912 y conoció a varios intelectuales limeños, se hospedó inclusive en la casona de José de la Riva Agüero<sup>42</sup>. Él, que había

---

<sup>41</sup> En los tiempos de la Confederación Perú-Boliviana se calificó de “guanaco”, “Atila” a las fuerzas bolivianas o sureñas del Perú, afines a la unión de los dos países andinos.

<sup>42</sup> Valcárcel visitaría, años después, a otros intelectuales en Lima, como a Villarán, a Mariátegui, con quienes comentaría los elementos idealizados de la comunidad indígena.

crecido en Cusco, que ya a temprana edad, participaba de la movida intelectual, periodística y universitaria provinciana, refiere que había grandes diferencias entre los académicos provincianos y sus pares limeños, lo dijo así: “la intelectualidad limeña de ese entonces era distinta a la cusqueña (...), a nosotros nos preocupaba enfrentar los males de una sociedad intransigentemente conservadora que dejaba de lado a la población indígena, la mayoritaria en el país” (Valcárcel, 1981, p. 184). Los intelectuales provincianos vieron el potencial del indígena mucho antes que los de Lima.

Los intelectuales provincianos tenían una carga emotiva muy negativa contra Lima, la veían como la ciudad dominante, la ciudad que centralizaba las riquezas y el poder de decisión contra las regiones del interior. Tanto en Puno, como en Cusco, se habían gestado movimientos muy interesantes de abogados, educadores, jueces, literatos, que se organizaron muy bien para enfrentar al poder centralista, ya que:

El indigenismo (...) es sumamente rico en Cusco y Puno (...), en el caso de Puno, y a diferencia del Cusco, la corriente indigenista fue más radical y estuvo en mayor proporción relacionada con los movimientos campesinos que se suscitaron en la región desde mitades del s. XIX. (Deústua y Rénique, 1984, pp. 49-50)

Puno empezó antes. Ya desde el siglo XIX se tenía noticia de rebeliones, de enfrentamientos contra el gamonalismo; empezado el siglo XX los brotes contra los prefectos, contra dueños de tierras es muy frecuente, la denominada *indiada* se movilizaba con mucha tensión y angustia, con esperanza y decisión.

Quizás, el tono más violento y radical de los indigenistas puneños provenía de una ruptura más temprana frente al clero, también a la escasa influencia y presencia de una clase aristocrática quechua, como la que hegemonizaba en la ciudad imperial, donde elaboraron un *discurso de orden* sobre la decencia y el linaje incaico (De la Cadena, 1998). El altiplánico fue un indigenismo más violento y radical que el cusqueño; los continuos levantamientos contra los gamonales, los proyectos educativos de carácter embrionario, la escuela moderna de Encinas y el alzamiento de los campesinos liderados por Rumi Maqui en 1915, señalaría una primera oleada de indigenistas del altiplano. Luego llegaría otra generación, los del grupo Orkopata y el Boletín Titicaca, más de una década después.

El Centro Escolar No 881 sirvió de impulso de la educación en una zona marginal como Puno, se convirtió en un bastión de lo moderno, generó una promoción de puneños que defendieron la cultura autóctona y representaron a su región en la vida intelectual y

política de los años posteriores. El ambiente positivista iba calando en muchos puneños, así como en otros que eran inmigrantes; es el caso del conocido Teodomiro Gutiérrez, militar que llevo a cabo una sublevación en Puno en 1915. Él había sido subprefecto en Huancayo durante el año 1907, precisamente cuando Encinas empezaba a dirigir el centro escolar 881. Al decir de algunos autores, tenía un cariz positivista y que “se vinculó estrechamente con la intelectualidad indigenista de su tiempo” (Contreras y Bracamonte, 1988, p. 543). Era un caudillo que se quejaba de la vida licenciosa de muchos indígenas, problema que se arrastraba desde la colonia: vagancia, ocio, alcoholismo; por esto, el conocido Rumi Maqui no se acercaba al indigenismo de manera tradicional o romántico, sino crítico y contra sus propios compañeros.

Es muy interesante ver en Puno a muchos intelectuales de gran calibre. Versados en la ley, en la sociología rural, grandes antropólogos, haciendo recorridos por las comunidades, realizando entrevistas a sus paisanos, a los comerciantes, observando y participando entre los indígenas, cosa que Encinas aprendió y siguió decididamente<sup>43</sup>. Es muy sorprendente ver entre ellos a pensadores que manejaban el tema político, el arte, por ello se desplazaban en los campos del vanguardismo, de la estética; así, circulaban entre el positivismo y el culturalismo. Sobre lo primero, no llegaron al exceso del fanatismo cientificista, de la *razón instrumental* como se dirá más adelante de los que olvidaron el aspecto humano; esto es, la intelectualidad puneña no se envolvió en la nube espacial del culto a la ciencia por el resultado práctico, ese pragmatismo que induce a soslayar los sentimientos de la dimensión humana. No se apartaron de la afectividad, de la estética, del trabajo solidario y comunitario.

A pesar de los momentos trágicos de la post Guerra del Pacífico, los puneños no cayeron en un abismo de venganza, ni de odio, ni de revanchismo, como es usual en otros campos y momentos históricos. Tenemos casos de voces puneñas de equilibrio y lucidez, de intelectuales que no resbalaron en los abismos del extremo político. Es sorprendente ver la calma con la que Federico More analizaba la situación social de su momento, “no fusilar a insurrectos (...), no diatriba” (En Cuentas y Suárez, 1959, p. 12). Esta es una postura de serenidad y madurez frente a los levantamientos y al problema de la política corrupta, no es el fácil dualismo de los fundamentalistas, nada que ver con el fácil recurso de la falsa dicotomía, muy típico de los políticos comunes de plaza populista.

---

<sup>43</sup> Encinas desarrolló entrevistas en la prisión, realizó estudios empíricos y estadísticos para su tesis de la Facultad de Derecho en San Marcos.

Buena parte de la sociedad peruana está cargada de ese fetiche verbal, está inflada de una postura dualista, de sonidos atormentados de campana oxidada, de solamente ver blanco y negro en las personas, de encontrar buenos y malos; o seres divinizados o seres animalizados, no humanos reales. More decía que “sólo la inteligencia, al servicio del amor es capaz de engendrar cosas duraderas y hermosas. No creo ni en la violencia, ni en el odio” (En Cuentas y Suárez, 1959, p. 12). Estupenda reflexión la de este puneño, válida para nuestros tiempos del siglo XXI inclusive. Vigente para hallar la clara coordinación entre mentes y brazos hermanos que, a veces, se pelean como enemigos acérrimos y añejos.

El escenario intelectual se fue convirtiendo en pródigo en frutos académicos. Las logias se reunían en el altiplano desde los tiempos de la independencia, el rechazo al cacerismo<sup>44</sup> era intenso, el regionalismo igual. Las escuelas, sin embargo, pasaban por dificultades, el colegio Santa Rosa se encontraba en receso por 18 años, en 1899, como lo denunció el prefecto del pueblo. La Beneficencia regentaba una escuela muy precaria, la llamaban *el asilo* y guardaba dificultades inocultables.

El Colegio San Carlos, por su lado, estaba dirigido por un alemán, Alejandro Müller, por si fuera poco, estuvo cerrado entre los años 1894-1895 debido a la guerra civil entre pierolistas y caceristas (Calsín, 2003). Otros centros, catalogados como centro escolar o elemental, manifestaban su magro presupuesto; justamente, la memoria ministerial, mencionada anteriormente, señalaba el escaso presupuesto asignado a la educación peruana, 162954 soles, frente a los 8 millones asignados en Argentina (El Peruano, 3 de Octubre de 1903). Por ello, muchas autoridades provinciales rechazaban la medida pierolista de supresión del impuesto llamado la *contribución personal* (un impuesto antiguo que databa de tiempos virreinales), dejando a su región con un 66 % menos de la recaudación de antaño; recordemos que dicha medida llegó en pareja a la creación de otros impuestos: a la sal, al nacimiento, a los predios, pero que no funcionaba íntegro con los indígenas ya que éstos no contaban con una vivienda o una tierra.

Otros intelectuales puneños, la segunda promoción que se interesaría en el asunto educacional y político, como solución a los problemas que aquejaban a los indígenas, tradición forjada por J.A. Encinas (Vich, 2000) en el reconocido colegio que dirigió, fueron: Julián Herrera quien postulaba el sistema pedagógico Mayku Qgapa y Mama

---

<sup>44</sup> Llamaban así al caudillismo militarista de Andrés A. Cáceres, recio soldado y presidente de la República, en dos oportunidades, nada respetuosas de la participación democrática, durante el II Militarismo (1883-1895)

Ojllu; Emilio Vásquez, aunque no afín al Boletín Titikaka, elaboró el plan *Programa de la Escuela Ambulante Indígena* proyectando una escuela que permanecería tres meses en cada ayllu, enfatizando temas de higiene, esforzando la agricultura y atacando las costumbres tradicionales. Justamente esto fue lo que desanimó a los miembros del Boletín para brindarle un apoyo más consistente.

Uno de los puneños que dio que hablar en esta segunda oleada fue Arturo Peralta, más conocido como Gamaliel Churata, él y su hermano Alejandro, fueron hijos de don Demetrio Peralta, cofundador de la primera configuración adventista en Puno y discípulos de Encinas, cuando eran niños en el Centro Escolar 881. Churata se dedicó a la poesía vanguardista, buscando hacer literatura con raíces americanas, con misticismo andino, recogiendo la herencia precolombina. Durante tres décadas publicó la revista *El Boletín Titicaca*, animando la polémica sobre el indigenismo, asumiendo la bandera indoamericana contra el predominio de EEUU en esta parte del continente.

El Boletín publicó arte, política, saludó a Mariátegui y a su propuesta política. El grupo de intelectuales anti gamonales que defendía este vanguardismo cultural era llamado Orkopata, estaba conformado por personas de clase media, que pensaban el problema nacional a partir del indio. Sus publicaciones tenían enlaces con otras revistas nacionales e internacionales, trascendían las fronteras, especialmente a Bolivia. De igual manera estas publicaciones, las ideas de Argentina, un país de clarísima vocación anarquista entre los obreros, llegaban al sur del Perú; los puneños y los cusqueños bebían de estas fuentes ilustradas y modernas, que luego emplearían en sus respectivas tareas.

## **2.5. Iglesias y modernidad en Puno a principios del siglo XX**

Los inicios del siglo XX estuvieron llenos de novedades en las esferas de la economía, de la política, y de la cultura educacional. La influencia de los sucesos de La Revolución Bolchevique, el trauma de la Primera Guerra Mundial y el entusiasmo por el liberalismo, fue un impacto para los pueblos del mundo, del Perú y también, específicamente, para el altiplano. Los aires modernos de la esfera pública, de la opinión pública y del movimiento obrero organizado, fueron impresionantes.

Ante esto, debemos preguntarnos ¿qué modernidad se gestó a nivel del imaginario religioso? Y en las ideas y en la búsqueda de elementos de ciudadanía, ¿qué papel cumplió el conjunto de conceptos del cristianismo protestante o de la prédica anticlerical, qué trae esta corriente? ¿Hubo o no hubo un desarrollo de las concepciones educacionales en el

conjunto de grupos evangélicos que ingresaron por el sur andino, en las primeras décadas del siglo XX? El anarquismo y los brotes de la reforma universitaria, ¿fueron, acaso, los únicos rasgos de modernidad que llegaron desde Argentina? ¿O es que también se sintió la modernidad en el campo de la religiosidad? Veamos.

### **2.5.1. La Iglesia Católica y pensar al unísono**

Una de las instituciones más enraizadas en el país ha sido la Iglesia Católica, también, una de las más poderosas, junto al Ejército. Curiosamente ambas guardan peligrosas semejanzas, como que están organizadas bajo una alta jerarquización entre sus miembros, donde la alteridad<sup>45</sup> o verse como semejantes o pares, no es dable para sus integrantes. Por el contrario, la percepción de sí mismos y de ver al mundo está llena de jerarquizaciones, muy propio de las prácticas del ejército y del clero. Como contraparte, recordemos que en estos tiempos del siglo XXI se aprecia más, se valora y se promueve el respeto a los demás, tolerar y valorar las opiniones, las costumbres, los derechos del otro; justamente, esa práctica de alteridad, de considerar al otro como parte importante en la vida de uno mismo, no era usual en aquellas instituciones, menos en esos días.

Estas dos instituciones, el ejército y el clero<sup>46</sup>, cuentan con algunos integrantes que tienen la presunción de poseer una verdad absoluta, considerándose el gran defensor de los valores profundos de la castidad, de la verdad y de la nacionalidad peruana, todo lo cual conlleva a una posición autoritaria y un trato vertical. La influencia y el peso en la vida republicana y en la consciencia de los peruanos de estas dos instituciones son variables innegables, hay muchos aspectos positivos como el trabajo de educación urbana y amazónica (colegios Fe y Alegría, ILV, por ejemplo) y la defensa territorial en conflictos bélicos internacionales; pero, también debemos cuestionar lo negativo y evitar su reproducción. Durante el siglo XIX la prédica católica era muy vertical y amenazadora. Era muy común escuchar y aprender, de forma autoritaria, en los sermones y en las escuelas, contenidos y maltratos que el niño y adolescente Encinas tuvo que vivir con gran pesar, junto a miles de peruanos.

---

<sup>45</sup> Este concepto ha sido muy bien trabajado por el antropólogo Emanuel Lévinas, uniendo un renovado humanismo con el liberalismo y las nuevas teorías culturales; entiende alteridad como la conexión entre pares culturales, comunidades que se valoran a pesar de ser diferentes.

<sup>46</sup> Por supuesto que en otras instituciones se puede encontrar personas y planteamientos dogmáticos: partidos políticos, sindicatos, escuelas, universidades, prensa.

El siglo XIX fue testigo de una jerarquía clerical intolerante como puede verse al leer las cartas pastorales de las autoridades clericales del Perú de entonces. Así lo demostró el Obispo de Ayacucho, José Francisco Ezequiel Moreyra cuando escribió “La iglesia, hijos míos, posee la verdad (...), Jesucristo la aseguró en la iglesia (...), la iglesia tiene pleno derecho de enseñar la verdad y de proclamarse maestra de los hombres (...), y de enviarle al paráclito divino, espíritu de verdad” (1869, p.1). Es notorio el etnocentrismo religioso que, era y, quizá, sigue siendo, dentro de los linderos peruanos, un adoctrinamiento muy soberbio, lleno de una carga rígida, que entre los niños inocentes de una escuela, deriva fácilmente en un sistema educacional autoritario, severo e intolerante por el discurso pesado y amenazante.

Este principio rector con el que han conducido, social y educativamente, a los millones de peruanos durante el siglo XIX, se mostró fuertemente impositivo; junto con la jerarquía y los gobiernos de estilo militarista, la población peruana entraba en un dilema de terribles acciones, pues o se ensimismaba en su interior, mansa forma de auto bloquearse o se rebelaba en alzamientos estruendosos y violentos<sup>47</sup>. Tenemos otro ejemplo de autoritarismo cuando el Arzobispo Mandini declaraba en 1895 que “porque la religión de nuestro señor Jesucristo, es la única verdadera y la que nos legaron nuestros mayores” (Mandini, 1895, p.30). Está clarísimo el mensaje unísono, la doctrina monocorde, el etnocentrismo que busca uniformizar a los peruanos y que excluye otras creencias, que margina hasta, jurídicamente, a otros pensamientos de millones de peruanos. Las terribles consecuencias, sin embargo, no fueron avizoradas por sus autores, ni acólitos.

El rey Fernando VII de España, en 1824, el año de la gesta independista en el Perú, emitió una Real Cédula que condenaba a los francmasones<sup>48</sup> tanto de España como de América Latina; tierra llamada *indias* por esa hierática realeza, que recuperaba el poder luego de librarse de la invasión napoleónica; igual actuaba el rey de Portugal Juan VI un año antes. Este mensaje fue acusado por muchos liberales del Perú como Francisco de Paula González Vigil, artífice de muchas batallas contra los planes monarquistas y autoritarios de los años de turbulencia emancipadora.

Estas resoluciones absolutistas recogían los preceptos de varios Papas, sobre todo el de Benedicto XIV en 1751, la Bula *Providas romanorum*, que ratificaba la persecución y

---

<sup>47</sup> Esta actitud, dicotómica y de tristes consecuencias, merece una tesis aparte sobre nuestro pasado y presente como peruanos, sobre nuestra idiosincrasia.

<sup>48</sup> Los francmasones eran liberales, creyentes de diversas religiones, aceptan la libertad de cultos. Ingresaron al Perú en los inicios del siglo XIX y se expandieron por todos los rincones del país. Participaron en muchos debates y propuestas de una ley de tolerancia de cultos.



prohibición a la francmasonería, castigaba a toda reunión y práctica secreta, condenaba, así, la libertad de cultos. Esta acción ya venía desde los tiempos de otro Papa, Clemente XI, cuando en 1738 inició la persecución a los francmasones a través de la *In Eminenti Apostolatus*, un documento veía suceder otro tras otro. Precisamente el liberal González Vigil, que sufrió y enfrentó la prepotencia del presidente conservador Agustín Gamarra, escribió al respecto, refutando la prohibición papal y afirmando que no todo lo secreto es criminal, aduciendo que los primeros cristianos se reunían en catacumbas y actuaban, también, como comunidades secretas durante el imperio romano.

Esa visión del mundo, concentrada en la educación memorística, dogmática, intolerante ha sido una norma en la vida de muchas generaciones de peruanos. No solamente la ejerció la Iglesia Católica, también las escuelas públicas, privadas, los colegios militares, policiales; en general, ha sido una regla de la sociedad peruana por siglos. Es, lamentablemente hay que decirlo, parte de la cultura del peruano, de su red simbólica. Autoritarismo, sexismo, machismo, falta de organización cívica, violencia física y psicológica. El resultado es un limitado y doliente civismo, una cuasi sociedad civil, debido a la forma vertical con que se ejecutó el modelo educativo, lleno de pesada catequización. Hemos enfatizado el aprendizaje de nombres y fechas, lugares y cantidades; mero aspecto cognoscitivo dentro de una nube de dogmatismo. Nuestros resultados escolares son magros, una nefasta consecuencia que debemos revertir.

Hay otro caso revelador. En un documento de 1866, que se guarda en la Biblioteca Nacional, se puede leer un mensaje que intenta explicar las diferencias y el origen del mecanismo clerical del *entredicho*, llamado también *interdicto* antiguamente. El autor demuestra bastante ilustración de las leyes civiles y eclesiásticas, maneja una interesante reflexión sobre los llamados padres de la iglesia durante la Edad Media. Lleva a cabo una hermenéutica atractiva, donde se ocupa del mecanismo *entredicho* practicado por los clérigos de Puno, la zona que nos interesa, donde menciona ciertas manías de los curas de la región. Al parecer, observa en el altiplano actos de abuso por parte de los curas, quienes emplean este mecanismo en situaciones que no caben.

El anónimo autor del documento que comentamos, afirma que el problema del entredicho a los puneños se origina en las “inmoderadas pretensiones del clero, apoyadas en la ignorancia de los pueblos” (Anónimo, 1866, p.3). Esto suena a denuncia y queja. Se refiere a que los miembros del clero, humanos y pecadores, débiles y carnales, al fin al cabo, han corrompido o tergiversado la real intención del mecanismo entredicho, que debiera ser usado como herramienta de mediación religiosa. Nos dice además, que hay

una confusión entre la excomunión y el entredicho, el primero es una sanción que restringe al creyente a cumplir con la práctica de los sacramentos, mientras que el segundo sanciona a un pueblo o villa, en las actividades de culto comunitario, es decir, procesiones, fiestas patronales.

Lo que hace el autor anónimo, en su texto, es enumerar las ideas y argumentos de muchos pensadores al respecto, también manifiesta su malestar ante el uso y abuso de estos mecanismos por parte del clero contra los humildes habitantes; por ejemplo, menciona que “no repitan en el Perú los escándalos de Puno en el siglo XIX; escándalos que mancillan nuestra historia, que degradan nuestro clero y que nos hacen aparecer como pueblos abyectos y sin dignidad” (Anónimo, 1866, p.1). Es muy notoria la molestia y el sentimiento en estas líneas, frases muy repetidas en aquellos días entre autoridades tanto civiles, clericales, intelectuales y gente de la comunidad.

En el período que estamos estudiando fue clarísimo el poder manifiesto de la Iglesia Católica, muchos autores declaran esto con meridiana crudeza, como por ejemplo que posterior a los tiempos bélicos contra Chile, muchos ministros de Justicia, Culto y Educación o solicitaban la ayuda del clero o los mismos sacerdotes ocupaban la cartera, es el caso del Obispo de Puno Ismael Puirredón quien ocupó dicha cartera (García Jordán, 1991, p. 331). Es de sospechar que no solamente se ha recurrido a este hegemonismo simbólico y cultural en aquella época exclusivamente, sino en otros períodos, anteriores y posteriores. Ese *poder simbólico*, esto es, esa influencia ideológica, esas redes culturales que atrapan a la población, inculcando pensamientos, creencias, percepciones, servía a los sectores de poder: hacendados, gamonales, caciques regionales, jueces y policías. Pero, la Iglesia, poco a poco, fue dejando de depender del gobierno y de pedir licencia; únicamente se limitaba a dar un aviso de cortesía.

La Iglesia Católica tuvo el monopolio de la escuela y del pensamiento durante la colonia, tres siglos de misas, sermones, procesiones, símbolos, cánticos, todo ello conducido con rigidez, pompa y sin polemizar con nadie o casi nadie. Las escuelas peruanas, del interior y de la capital, se bañaron en verticalismo, en doctrinas impositivas; el texto del obispo Ezequiel expresa claramente ese afán de evitar cuestionamientos, de anular el pensamiento crítico, divergente. Dice: “rezando el catecismo, nuestro pueblo puede refutar todos los errores de los antiguos filósofos, he aquí la verdad cual es necesaria para el género humano, hecha popular” (1869, p.3). No hay cabida a otra verdad, a otra opinión, fuera del catecismo católico. El joven Encinas debió sentirse muy

reprimido, coactado en su pensamiento libre, frente a estas muestras de rigidez dentro del sombrío clima educativo de su época.

Este y otros documentos eclesiásticos rechazaban una educación laica, evitaban por todos los medios la estructuración de una educación pública de corte francés, que enfatice los derechos de expresión, la libertad de opinión, la expresión de las culturas, como de las costumbres y ceremonias rituales de las diversas iglesias que empezaban a llegar al Perú. Muchos de nuestros curas y maestros católicos no admiraban los valores de la modernidad, derechos, libertad, igualdad (ideales de la revolución francesa); para ellos, esto era una cierta manifestación de ateísmo. Todo aquello que se oponía al catolicismo, que no repitiera los dogmas papales, era visto como señal del mal, era calificado de herejía, visto como acto del demonio.

La posición de la Iglesia en el Perú, se fue conduciendo, por tanto, de manera paralela a los caminos del poder político. Desde los años virreinales, el clero poseía bienes, terrenos e inmuebles de gran valor económico, cobraba el diezmo, recibía las primeras cosechas de los campesinos, era propietario de esclavos; el trámite para el procedimiento de los sacramentos se realizaba luego del pago respectivo al clero. El tránsito de la colonia a la república no les significó un período crítico, ni de pesares; el acomodo del presidente Castilla, de anularles el diezmo a cambio de otorgarles un ingreso económico permanente fue saludado por muchos clérigos. Más adelante, entre la iglesia y los gobiernos del militarismo de post guerra, se observó una fuerte alianza política y mutua defensa. Se conoce que el diputado Cornejo se quejaba de aquella situación, ocurrida con varios obispos, Puirredón, Mandini, Tovar (García Jordán, 1991).

Es claro que una atmósfera con esos nubarrones, no podía subsistir por mucho tiempo sin enfrentamientos. Sucede que los años de post guerra del salitre no eran proclives a permitir más atropellos a la libertad de pensamiento. Las penurias, los descalabros, las injurias, las traiciones, todo eso era insoportable para las mentes y corazones de miles de peruanos que lucharon y perdieron a sus familiares por defender al suelo, a la familia y a su vida misma. Varios peruanos iban madurando, eso de morderse la lengua ante los políticos corruptos, de escuchar a los curas sobre demonios, miedos y pecados, se hacía difícil de digerir. Las nuevas generaciones de puneños, intelectuales, librepensadores cambiaron de mentalidad, sobre todo, cuando lo que vivían era un golpe tras otro y cada vez más duro, contra el habitante cumplido y trabajador.

Es sorprendente que los intelectuales de Puno, así como de otras regiones del sur, tipo Cusco, Arequipa, por ejemplo, gestaran una nueva corriente de pensamiento, liberal,

moderna en el sentido de buscar la igualdad soñada por los ilustrados franceses, igualdad en oportunidades o a veces igualdad en resultados prácticos, como la economía, la propiedad, la educación, salud. La documentación crítica al respecto es amplia, quizás se mantuvo escondida adrede, por temor a una concientización de los campesinos y trabajadores, ya que:

Desde la conquista hasta nuestros días, con muy pocas excepciones, los curas no han tratado más que de sacar plata y enriquecerse con la sustancia de los indígenas antes que todos los opositores a curatos (...), la religión en el interior, consiste en prácticas supersticiosas, en procesiones y en comidas, de los cuales, la consecuencia es la embriaguez. (Anónimo, 1866, p.25)

Los peruanos del siglo XIX fueron testigos de un clero en mal estado. Vieron y denunciaron, en amplios espacios académicos, las desgracias que cometían y se autodestruían, pues este camino de dejadez ha hecho decrecer el número de la feligresía católica<sup>49</sup>. El viajero Bustamante afirmó que en Puno este problema era resultado, según su parecer, de dos causas. Uno, la poca presencia de Seminarios, dejando un vacío doctrinario y formativo. Y dos, la vacancia de la silla episcopal, la ausencia de un Obispo por sesenta años. Esta lamentable situación había generado que muchos jóvenes, sin vocación, ni prudencia, abúlicos y desconcentrados, quieran buscar subsistir como curas, pero abusando de la población indígena a través de la prédica del terror y del cobro de servicios por los sacramentos para solventarse.

En muchos momentos en la historia de un pueblo, la corrupción se agiganta al son del vacío de las autoridades políticas. Un Estado ausente, una mínima opinión pública, la desorganización de la sociedad civil y con habitantes de reducida participación ciudadana, que no están presentes para exigir sus derechos, alimenta la corrupción. La modernidad no solamente es pavimento y fierros de grandes puentes y altos edificios. Es también ciudadanía, derechos y deberes públicos y privados, justamente aquello que no se había forjado en el Perú. Esa tarea, política y educativa, será la que el maestro Encinas y otros puneños dedicarían sus vidas.

Desde los años de la gesta independista los hilos del clero y de los gobiernos se veían entrelazados. El cambio político, sin duda, los llevó a conectarse más, pues en la colonia no eran enemigos, por cierto, pero el cambio a república era de temer para estas fuerzas fácticas; así, los actores y testimonios de entonces nos cuentan que en los sermones en

---

<sup>49</sup> Actualmente, de acuerdo a las estadísticas oficiales, hay un 76 % de peruanos católicos (según diario Perú 21 del 13 de enero de 2018), cuando en el siglo XIX se registraba un casi 99 %.

festividades políticas, en ceremonias oficiales, como conmemoración de sucesos de índole nacional se recurría a los obispos y párrocos para intervenir al lado de los presidentes y ministros, como el caso de:

La oratoria relacionada con la Inmaculada Concepción en el siglo XIX es sumamente importante por la relación que manifiesta entre el poder político y el poder religioso como se puede comprobar hoy día en ciertas ceremonias religiosas o en actos cívicos oficiales. (Flórez, 624, p. 624)

Como ha escrito Pilar García Jordán (1991), la polémica en el siglo XIX fue larga y dura. Especialmente en Lima y en el Cusco, se vieron casos de enfrentamientos, muy reconocidos por ser ciudades de renombre político, dos urbes de tradición arraigada; Lima, por albergar a muchos hispanófilos realistas conservadores y Cusco por tener un pasado incaico, cargado de liberales y de un movimiento académico regionalista. Más al sur, Puno fue escenario de la formación de grupos y personalidades académicas, modernas y liberales. Intelectuales que se alzaron contra ese poder doctrinario e ideológico de la iglesia, ese impúdico poder de los curas, pues estos monopolizaban la educación desde el virreinato, lo cual se mantenía a fines del siglo XIX, cuando Encinas llegaba a los catorce años al empezar el nuevo siglo XX.

A fines de los años 50 del siglo XX, el joven maestro Walter Peñaloza conoció al adulto mayor Encinas y se impresionó de su visión anticlerical, antirreligiosa, durante unas conferencias en la Escuela Normal (que poco después se convertiría en Universidad La Cantuta); de él y de la época que analizamos, dijo “Encinas nos ha dejado páginas incisivas y dramáticas que muestran la absoluta ausencia de libertad de decisión que entonces hubo” (Peñaloza, 1989, p. 404). No pensemos prejuiciosamente, no creamos que estos pensadores y maestros han sido ateos (error muy común de quienes precisamente se guían de un enfoque dual, dicotómico) infiriendo ligeramente que un crítico de las desviaciones del clero y de sus actitudes escandalosas, es un endemoniado o representante del infierno.

Realmente el poder y abuso de miembros del clero católico contra los pobladores humildes, sobre todo, contra los indígenas era una de las grandes muestras de intolerancia al pensamiento libre. Desde 1575 cuando quemaron a un hombre protestante, el conocido Mateo Salado, hasta los tiempos del siglo XIX mucho odio había corrido; el Código Penal de 1863 castigaba con pena de cárcel a quienes profesaran o celebraran una ceremonia o ritual de un culto no católico. Medida excesiva, tremenda sanción, carente de toda modernidad; justamente, esa es una muestra de sociedad de *antiguo régimen*, de

conservadurismo e intolerancia que nuestro pedagogo Encinas vio, sufrió y combatió arduamente.

A fines del XIX los pensadores de nuestro país encendieron serias polémicas, como la protagonizaba por José María Quimper e Hildebrando Paz. El primero gran liberal y parlamentario combativo, el segundo un recio ultramontano defensor del catolicismo político; Quimper buscaba una iglesia secularizada, la igualdad de toda persona, creyente o no ante la ley, nada de preferencias para algún grupo religioso. Paz pretendía, aparte de los bienes, más presupuesto para el clero católico y más preferencias políticas. Otro católico dogmático era el obispo Manuel Tovar, quien redactó y pronunció una pastoral donde condenaba la libertad de cultos y mandaba purificar al país del germen revolucionario, Francia. Es decir, quería eliminar a los liberales.

Ya muy avanzada en años la república, a fines del siglo XIX llegaron nuevas iglesias al país, las llamadas iglesias cristianas protestantes<sup>50</sup> o evangélicas; la jerarquía católica las miró de reojo, con desconfianza, con fastidio, llegando a ejecutar actos terribles, asaltos, daños a la integridad física de adultos y niños; el odio y temor que desplegaron fue horrible, temían perder creyentes, poder, diezmos y riqueza material. Tan grande fue el atropello católico a la población, que la mitología popular, tan reveladora de miedos y verdades, temores y penas, lo ha registrado con el mito del *manchaypuito* (Valcárcel, 1985, p.63), es decir, un mito que cuenta, a escondidas, acerca de un cura asesino, un sacerdote que vagaba y que estaba enamorado, cuya fantasmal presencia se asociaba con una música melancólica, entonada con instrumentos oriundos de la región andina del sur. Este es uno de los tantos mitos de nuestra población altiplánica, cuyo estudio es muy dedicado por la etnohistoria o la historia antropológica que la ha trabajado bastante. La creencia popular guarda este sentimiento en el imaginario de los pueblos andinos; está en las leyendas, los mitos, ni qué decir de los mitos de duendes, seres que roban niños no bautizados o de las amenazas de los curas en los sermones y misas, casi siempre con un contenido tenebroso; eso y más era aquello que Encinas enfrentó toda su vida, tanto en lo personal, profesional como educacional.

Puno estuvo envuelto en el catolicismo; pero, ese poder pastoral encontró un muro de oposición. Si bien los obispos controlaban la zona fuertemente, si bien el culto a la virgen

---

<sup>50</sup> Estas iglesias nacieron en Europa en el siglo XVI, justamente como opositoras y con duras críticas al abuso papista, a la venta de indulgencias, al cobro de diezmo y de las primicias (la primera cosecha). Se les llamó *protestantes*, en recuerdo del documento de ese nombre, presentado para defender a Martín Lutero, uno de sus líderes.

de la Candelaria ha sido intenso y el sincretismo religioso es parte de la cultura altoandina, también es cierto que las voces críticas del protestantismo, recién instaurado en el sur andino, junto a los intelectuales peruanos, liberales, tolerantes y preocupados en la defensa de los derechos ciudadanos, enfrentaron al monolítico pensamiento católico.

En Puno existían escuelas regentadas por monjas, los grandes gamonales se codeaban con los curas, la empresa Peruvian Corporation (que dirigía los ferrocarriles y los barcos vapores en el Lago Titicaca) estaba envuelta en escándalos junto a los curas licenciosos, una suma de problemas que poco o nada hacían para mejorar la vida de los puneños. Justamente este clima de escándalos y desdén por la sociedad altiplánica, por parte de los grandes poderosos y autoridades de la zona, gestaron un ánimo de rechazo y rebeldía entre los jóvenes intelectuales, entre los artesanos y comerciantes, quienes optaron por un aire nuevo y fresco como el de los pastores evangélicos; aunque cristianos también, traían el ánimo crítico y además ideas nuevas: tolerancia, progreso, ahorro, librecambismo, libertad de expresión, democracia, escuelas populares.

Aunque parezca extraño o poco divulgado, los debates entre intelectuales acerca de la concepción religiosa, de las implicancias entre el nexo entre iglesia y Estado, entre poder político y religiosidad, ha sido bastante álgido en nuestro país. Así lo confirman los documentos, los sermones y las pastorales, tanto como los testimonios y la prensa de entonces, es decir ha habido una “larga lucha librada por los partidarios de la tolerancia durante todo el siglo XIX, que se agudizó tras la guerra del Pacífico” (García Jordán, 1991, p.242). Entre los factores que habrían intervenido para ser detonante de una mayor lucha doctrinaria, están los problemas financieros y económicos-sociales que vivía el país en los años de reconstrucción nacional, así como la herida abierta que dejó el conflicto armado.

El dolor ante las muertes en la guerra, la anarquía reinante, el apoyo de ciertos terratenientes a las tropas chilenas, el saqueo a las arcas nacionales, las violaciones a las mujeres peruanas, la complicidad de muchos jefes de estado. Todo un infausto período que sufrieron nuestros antepasados; la sangre de seguro habría hervido en las venas y arterias de esa y de las generaciones posteriores. La hipocresía de muchas autoridades, incluido el clero, rebasaron la paciencia de muchos peruanos, como ocurrió con el conocido Manuel González Prada y con el puneño José A. Encinas.

El asunto financiero es para analizar con detenimiento, recordemos que ante una era de crisis, como la que vivía el Perú, los partidarios de los préstamos y de la inversión privada, recurren al llamado urgente de la instalación de empresas foráneas, a la

instalación de Bancos y entidades financieras que inviertan, generen comercio y la apertura de empresas. Esto significaba invitar a muchos europeos y norteamericanos (especialmente) a poblar el Perú, a invertir sus capitales, a crear riqueza en tierras peruanas. Los norteamericanos que decidían hacerlo venían, además, con su pensamiento religioso, con su cristianismo protestante.

Notamos que la discusión por la ruptura del monopolio católico se cruzaba con otro debate, el dilema era ¿llamar o no, a inversionistas foráneos? De hacerlo, ¿vendrían o no con su religión auestas? ¿Quiénes podían sentirse afectados por la prohibición de religiones distintas a la papal?; y, de aceptar aquello, cómo compaginar ese permiso con la propia ley fundamental del país? Recordemos que expresamente el Artículo 4 de la Constitución peruana imperante a inicios del XX, la de 1860,<sup>51</sup> negaba, prohibía el ejercicio de toda religión distinta a la fe católica. Para no estropear las inversiones foráneas, hubo entonces voces que respaldaban la apertura de nuevas creencias y de iglesias frente a otras voces que lo prohibían.

Los grupos políticos de tendencia liberal y los masones, como los que existían en Puno, estaban a favor de una tolerancia de cultos, de una apertura oficial, estatal a nuevas iglesias, al establecimiento de personas, de templos, de ritos distintos al católico. Argumentaban incluso que esto era necesario para fomentar las inversiones y así el progreso, es decir, asociaban tolerancia con libre consciencia y ésta con el progreso.

Por otro lado, el clero y las autoridades de alto rango esgrimían, en su defensa, que ya había extranjeros empresarios, banqueros, y que la Iglesia Católica –el gran bastión monolítico espiritual peruano, según ellos- nunca fue obstáculo para los negocios; es decir, el clero buscaba convencer al Estado que se adecuarían llanamente a un capitalismo e inversiones sin ningún problema, puesto que tradicionalmente cumplían con los hacendados, de corte más bien señorial, feudalizado. Argumentaban, además, que la católica es la religión verdadera; las demás, falsas.

Muchos de los prelados, esto es, obispos, cardenales, clero de alto rango peruano, desarrollaron campañas contra las iglesias protestantes, contra intelectuales que clamaban por una sociedad de tolerancia de cultos, por una sociedad igualitaria en la consciencia, en la educación y por una política de derechos. Lamentablemente, el país fue testigo de atropellos contra la libertad de consciencia, contra muchos peruanos, no delincuentes pero perseguidos; así, “...los prelados publicaron pastorales contra la introducción de los

---

<sup>51</sup> Se trata de la Constitución moderada emitida en el segundo gobierno de Ramón Castilla, una ley que suplió a otra, más liberal y moderna, la de 1856, elaborada por los hermanos Gálvez y otros liberales.



protestantes y prohibieron la asistencia de los católicos a sus reuniones” (García Jordán, 1991, p.245). Era una clara muestra de intolerancia y aprovechamiento de autoridad hacia la población. Las pastorales o asesorías y documentos, con fuerte influencia, se practicaban desde los tiempos medievales, era el conocido *poder espiritual*<sup>52</sup> de la Iglesia Católica, aparte estaba el acto de incitar a la población enardecida para atemorizar y acosar a quienes eran distantes o críticos hacia la inmoralidad del clero.

Encontramos otro factor a tomar en cuenta. Uno de los problemas que acontecía al interior de la iglesia dominante era el escaso número de sacerdotes en todo el país. A fines del siglo XIX, específicamente en el año 1898, se redujo drásticamente su número, debido a los escándalos, el desprestigio y a la pérdida de bienes, así como años de la pérdida del ingreso importante que fue el diezmo; se conoce estadísticas donde ante la falta de sacerdotes nacionales, la iglesia llamó a curas extranjeros, alcanzando un crecimiento de 400 % entre 1890 y 1917. A pesar de los mecanismos ideados por los gobiernos desde Ramón Castilla para cubrir ese vacío financiero (por ejemplo, se asignaban partidas de dinero provenientes de un porcentaje de los impuestos pagados por la población), el clero no estaba satisfecho.

Muchos sacerdotes se convertían en *interinos*, esto es, encargados provisionales de un obispado, no eran obispos oficiales, apenas encargados del mismo. No estaban calificados para tal cargo, sólo colocados por una autoridad eclesiástica; además, perdían los medios cómodos y la serie de ingresos, ese poder local o ese *beneficio* de la época medieval, un latifundio, sus campesinos siervos, la facultad de cobrar renta y banalidades, impuestos por el uso de las cosas que estaban incluidos en el señorío. Para colmo de males, estos interinos debían cancelar al obispado una serie de impuestos desde los tiempos coloniales; hablamos del sínodo, cuartas, la procuración canónica, el clásico óbolo para los seminarios y, además, algunos subsidios.

Por ese factor y otros más, los sacerdotes no estaban satisfechos; por el contrario, estaban muy mortificados, los llamados interinos aumentaron de tal forma que los pocos obispos alcanzaban un ingreso mayor, pues estos interinos reproducían el atropello hacia los campesinos y artesanos, cobrando por entierros, misas, procesiones y otros rituales más. Los jóvenes de las élites ilustradas dejaban de ingresar al clero, perdían el

---

<sup>52</sup> Así se le llamaba a la influencia y sugestión del prelado en la población, conseguido a través de sermones, escuelas, parroquias, coros de misa, inclusive de universidades, ya que fue la Iglesia Católica en el siglo XI que estableció por primera vez en el mundo la conformación de una universidad, la de Bologna en Italia.

entusiasmo por seguir la carrera sacerdotal, pues ya no tenía el encanto de antes<sup>53</sup>. Lo que menos deseaba la Iglesia Católica era perder el monopolio religioso; ante la llegada de nuevos credos, nuevos predicadores e iglesias distintas al catolicismo, enfurecieron.

### **2.5.2. Escuelas y protestantes**

Aquellas décadas, las primeras del XX, eran como ya dijimos, época de auge de las clases medias, de modernización económica (relacionado con la agro-exportación de azúcar, caucho, algodón y minerales) y también educativa; aunque este último aspecto se expresó básicamente en el aumento de los niños matriculados a las escuelas y su registro en el sistema educativo, hay que reconocer la mayor cobertura oficial y una oleada de construcciones de colegios e institutos. Al empezar el siglo pasado existían tres universidades en el país, San Marcos, San Antonio Abad del Cusco y San Cristóbal de Huamanga; favorecían, especialmente, a los miembros de las clases medias y altas urbanas. El afán de alcanzar la educación entre los sectores emergentes, se manifestó en la matrícula escolar llegando a subir 221% durante el primer cuarto de siglo, mientras que el número de habitantes en el país subió mucho menos, 140%.

La Iglesia Católica, había prohibido otros cultos desde los años de la jura de la independencia. Expresamente la Constitución de 1823,<sup>54</sup> en su Artículo N° 8, anuló la posibilidad de tolerancia de cultos; jurídicamente, entonces, Perú era un monopolio religioso católico, papista. Durante el siglo XIX, muchas fuerzas oficialistas del clero y del gobierno central, se burlaban de los protestantes, pues los calificaban de pusilánimes, de faltos de fuerza y nulos en convicción para predicar y/o defender las enseñanzas bíblicas frente a los opositores. Resulta curioso y revelador que a la postura tolerante, como era la expresión de los adventistas, de los musulmanes y otros credos distintos al católico, el clero oficialista vea debilidad y al atropello violento que ejercían los católicos contra la vida laica, vean firmeza de carácter.

Realmente muchos creyentes de las llamadas iglesias protestantes, habían llegado al país años antes, como por ejemplo, James Diego Thompson, educador bautista escocés

---

<sup>53</sup> La carrera sacerdotal perdió prestigio así como otras carreras lo han experimentado; por ejemplo, el profesorado en las últimas décadas del siglo XX y estaría pasando con la medicina en este siglo XXI, pues ya no sería la preferida de los jóvenes, sino administración e ingeniería.

<sup>54</sup> Ni la constitución de Bolívar, la vitalicia de 1826, ni la de la Confederación Perú-Boliviana de 1836 eran intolerantes, pues permitían la libertad de cultos.

que colaboró en la gesta independista en Colombia, Chile, Uruguay y el Perú, como parte de la avanzada británica para desplazar al poder español de la vida latinoamericana. Conocido por introducir el método lancasteriano<sup>55</sup> en el sistema educativo peruano, bajo el gobierno del Protectorado (1821-1822), donde José de San Martín, intentó implantar su plan político que apuntaba a crear en el Perú una monarquía constitucional, Thompson fue el primer director de la Escuela Normal de Varones, un centro de estudios para preparar a los maestros peruanos, cerrado posteriormente y reabierto durante el primer gobierno de José Pardo en 1905, donde Encinas estudiaría en ese mismo año como parte de la primera promoción de normalistas del siglo XX.

Aquel método lancasteriano, inglés y moderno, enfatizaba el aprendizaje del estudiante, conducía a los niños más destacados a colaborar con los demás que carecían de concentración y óptimos resultados; esto es, los buenos estudiantes debían compartir sus habilidades, como monitores, con los estudiantes menos disciplinados. Thompson, como cristiano evangélico, era partidario de leer la Biblia entre sus feligreses, inclusive indígenas; pero, el clero católico no lo veía bien, pues eso era sancionado por el Papa desde los tiempos de la Edad Media. Thompson intentó traducir la Biblia a la lengua quechua, pero sus manuscritos se perdieron.

El clero católico se veía respaldado por el propio Estado y la legislación. Durante el Virreinato, el tribunal del Santo Oficio, denominación aparentemente dulce para un tenebroso juzgado de torturas y muertes, torturaba y condenaba a la hoguera a quienes practicaban una fe distinta a la apostólica y romana; una de las tantas víctimas fue el conocido Mateo Salado, protestante igualmente. Aparte de la regla constitucional de prohibir cultos ajenos al de Roma, como la Carta Magna, tanto la de 1823 como la de 1860, el Código penal de 1863 estipulaba que castigaría con cárcel a quienes celebren otro culto. El *poder temporal* se encontraba vinculado al *poder espiritual*, una tenaza de acero para miles de peruanos; etnocentrismo e intolerancia a gran escala.

Los adventistas y otras confesiones no católicas estaban pujando por convertirse en nueva fe de los peruanos. Su campaña, sin embargo, fue complicada pues encontraron a duros curas al frente, llenos de intolerancia y temor de perder más privilegios. Es así, que pastores metodistas como Francisco Penzotti, quien en 1887 fundó el primer templo

---

<sup>55</sup> Este método fue ideado por otro británico y protestante, Joseph Lancaster, quien estuvo en muchos países sudamericanos, donde tuvo respaldo de las nacientes repúblicas en implantar escuelas y vender biblias traducidas al español. El método tuvo contratiempos, debido a la fuerte disciplina ejercida entre los estudiantes.

protestante en el Perú, la Iglesia Metodista Episcopal del Callao. Thomas Wood, quien en 1892 fundara la primera escuela metodista para niñas, luego en el Callao la High School (hoy Colegio América), en 1906 funda en Lima la High School (hoy El Colegio María Alvarado). El primero sufrió persecución, acoso y cárcel por presión del obispo Juan Ambrosio Huerta, el neo-inquisidor de aquellos años, quien llegó a pronunciar pastorales y a celebrar misas contra los cristianos reformistas. Este suceso generó que Wood denuncie y solicite al Congreso de la República una reforma legal, que permita la tolerancia de cultos; este fue el primer pedido de este carácter, era 1890.

Encinas manifestó que dos hombres fueron pilares para el desarrollo educativo de Puno, Telésforo Catacora y Francisco Chuquihuanca Ayulo ligados a la Escuela de Perfección. El primero de ellos era algo mayor que Encinas, seis años le llevaba; era hijo de una mujer mestiza, descendiente de caciques antiguos, su padre era un sacerdote (caso muy típico en esos años y espacios). Escribió una tesis titulada *La Educación del Indio*, fue, además, estudiante de la Escuela Normal de Varones en la primera promoción de normalistas, al lado de Encinas y Humberto Luna en 1905, cuando el gobierno de José Pardo mandó su reapertura.

Encinas reconocía a otro baluarte de Puno que influyó en él, Demetrio Peralta como artífice de la avanzada de los adventistas por el sur andino; este movimiento religioso venía liderado por Fernando Stahl y esposa, quienes provenían de New York (Apaza, 1948), habían recorrido Mollendo, Arequipa, Puno, el lago Titicaca, tomando el vapor Inca hacia la Paz en Bolivia. La Iglesia Adventista se había fundado en 1820 en Massachussets por William Miller, proclamaban la segunda venida de Cristo, en un fuerte imaginario milenarista, anunciando inclusive el fin del mundo.

Los adventistas tenían templos en varios países sudamericanos y, Buenos Aires, capital de Argentina, era el foco adventista principal. Desde los países vecinos ingresaban al sur peruano (Núñez, 2008), en Puno se instalaron en el barrio la Platería, entre Chucuito y Acora, consiguiendo poco después 700 seguidores, instalando a su vez 15 escuelas y servicios médicos. Para 1937 en el departamento de Puno ya contaban con 5972 miembros, 165 maestros y escuelas en Pomata, Huancané, Ocopampa, Huaripata, Plata, Tanaoco (Apaza, 1948). La persistencia de sus pastores como F.L Perry, Fernando Stahl, Howell y Howard, provenientes de Estados Unidos, la paciencia de los colportores, vendedores de Biblia, y la habilidad para recolectar fondos entre sus creyentes, les permitió alcanzar la suma de 13 mil soles en el año de 1940, según publicaron en su revista *Correo Incaico*. Los adventistas, además, desarrollaron una campaña educativa,

desplazando a la educación oficial nacional, lo cual hizo temblar a muchos sacerdotes, pues la iglesia protestante Adventista ganaba un espacio y despojaba creyentes al catolicismo, algo que originó mucho temor entre los obispos.

La Iglesia Adventista cobró más fuerza internacional a partir de 1863, por acción de la activista Ellen G. White. Esta iglesia nació como una rama desprendida del Movimiento Millerista, movimiento que ya predicaba desde antes bajo la guía de su fundador William Miller. Muchas nuevas iglesias evangélicas o llamadas cristianas, nacieron en ese país, debido, además de la llegada de comunidades irlandesas, puritanas, escocesas, presbiterianas en el siglo XVII, también por la fusión de estos credos cristianos con las creencias indígenas de Norteamérica; es decir, los llamados pieles rojas, como los sioux, cheyennes, pies negros, entre otros, dejaron su aporte en el sincretismo evangélico de Norteamérica.

La gran característica de los adventistas estaba en la creencia de la *parusía* o segunda venida de Jesús de Nazaret (denominado Cristo y considerado el Mesías o salvador) y en su carácter iconoclasta; posturas muy diferentes al catolicismo, como la oposición al purgatorio, ese limbo de almas que no suben al paraíso ni caen perdidos al infierno; además, presentan un cierto escepticismo al infierno, lugar muy apreciado y temido, en cambio, por la iglesia papista. Los adventistas presentan la idea de que los muertos nada saben, esto es, que los muertos no tienen vida en ultratumba, que no tienen presencia activa, ni que atemorizan a los vivos; con ello anulan la práctica del espiritismo. Los integrantes de esta iglesia son vegetarianos, gustan de alimentarse de plantas, no comen cerdo, sangre ni crustáceos, tienen la concepción de un libre examen de la biblia, guardan el sábado como día de descanso, conmemorando así el postulado bíblico del sétimo día de la creación del mundo por su divinidad.

Los adventistas tuvieron un problema con este anuncio de una nueva llegada de Cristo a la Tierra. La desilusión o *gran chasco* que cundió entre sus miembros, sin embargo, no los amilanó, pues siguieron predicando y viajando hasta llegar a muchos rincones del planeta. En el siglo XIX trabajaron cercanamente a los pueblos, sin discriminación, ni poses de desigualdad social, como sí lo hacían los sacerdotes católicos. Se interesaban en muchos problemas de la comunidad, como la falta de educación y la escasez de atención médica; es decir, realizaban una tarea apostólica, de acercamiento a la población. Justamente era un método muy apreciado por los puneños, arequipeños y otros peruanos del sur, quienes estaban hambrientos de calor humano y amor del prójimo.

Los adventistas, así como otros cristianos, eran sancionados por la iglesia oficial papista con el término peyorativo de *sectas*; término muy despreciativo dentro de una connotación de rechazo y exclusión, cual grupo traidor de aparentes verdades. El Estado, ya vimos, coludido con Roma, financista de cardenales y arzobispos, cómplice de curas alejados de la bondad cristiana, practicaba una política de favoritismo con una religión en monopolio doctrinal y educacional. Encinas, un jovencito que contaba con catorce años al llegar el nuevo siglo XX, debe haber sentido una terrible sensación y una gran molestia al ver el desdén del catolicismo frente a los atropellos que sufrían los indígenas y en cambio, debe haber vivido una admiración hacia los adventistas.

Muchos de los cristianos foráneos practicaban la campaña de publicar y vender libros, también los repartían gratuitamente. Esto, aparentemente sencillo, era visto como una actitud más democrática en comparación con la actitud sacerdotal, pues en la Iglesia Católica se consideraba un pecado hacer leer la Biblia, sólo los curas podían hacer esto. Los adventistas elaboraban su libro bíblico o *Sola Scriptura* y lo vendían en diversos pueblos a través de sus colportores, especialistas en esta tarea, una mezcla de predicador y vendedor. Es evidente, pues, que el simple gesto de convertir al indígena en un alfabeto, para dedicarse al texto bíblico, para orar sin necesidad de un sacerdote a su lado y, además, difundir la *libre interpretación*, esto es, tolerar la libre interpretación de la lectura bíblica por un campesino, tesis fundamental entre los evangélicos originarios, sonaba a democracia, a una apertura de relaciones más equitativas en un mundo oscuro y excluyente como el de Puno.

Encontramos muchos adventistas en Chile para 1895. Llegado desde Francia a ese país sureño, el pastor Claude Dessignet se instala con mucho ímpetu, fundando escuelas y templos. En Bolivia, Juan Sebastián Pereira<sup>56</sup> es un predicador adventista que termina perseguido y enjuiciado; pero, se salva y recibe albergue de un doctor de apellido Suárez, logrando que en 1907 se instale una misión norteamericana, la de Edward Thoman. Muchos laicos, chilenos<sup>57</sup> adventistas, llegaron al Perú en 1898 con la misión de evangelizar; pasaron a Mollendo en Arequipa y otros a Lima.

Si bien los adventistas no son la única iglesia cristiana protestante en llegar al Perú, si calaron muy hondo entre la población sureña y sobre todo alto-andina. Antes de llegar pastores norteamericanos oficiales del adventismo, en el Perú los laicos Bonifacio y

---

<sup>56</sup> Esto puede apreciarse en un video llamado Cien Años de Adventismo en Bolivia, cuyo link es [https://www.youtube.com/watch?v=9EkkXZ-\\_bhs](https://www.youtube.com/watch?v=9EkkXZ-_bhs)

<sup>57</sup> A Mollendo llegan Liborio y José Osorio; a Lima José Luis Escobar y Víctor Thomann.

Manuel Aragón, estaban predicando esta nueva corriente religiosa junto al cacique Manuel Zúñiga Camacho, un hombre que sería después un ícono de esta iglesia hasta nuestros días. Su importancia radica en haber organizado una pequeñísima escuela en su vivienda, para los niños campesinos de la zona (Utawilaya). Ese sitio sería recordado por Encinas como un gran intento de hacer nueva pedagogía, laica, con evidentes tratos de cierta igualdad y equidad con el habitante rural, excluido por la Iglesia Católica.

Con ese camino fértil que Camacho había cultivado, los misioneros de EEUU, F. L. Perry y Fernando Stahl, se instalan con mucho entusiasmo, con biblias populares y financiamiento, para edificar templos y escuelas, el primero en 1905 y el segundo en 1911. De Lima, Perry pasa a Puno varias veces, Stahl coloca en Puno, una estación misionera, con una casa del pastor, un dispensario médico, una casa del ayudante, hospedaje a los indios y la esperada por los indígenas, la escuela.

Encinas no intentó suavizar sus expresiones respecto del catolicismo puneño, dijo que “...en 400 años nada ha hecho” (Encinas, 1959, p.12). Relataba, inclusive, situaciones difíciles que vivieron él y sus estudiantes, ante los ataques y persecución que sufrieron por parte del sector católico; Encinas dejó testimonio de ese acoso persistente al cual enumeró y clasificó, como las tres ofensivas que lanzaron contra el libre pensamiento que su escuela practicó:

- Una primera arremetida fue contra los llamados *heréticos*, es decir, los cristianos evangélicos. Empezó cuando la jerarquía católica designó Obispo al sacerdote Ambrosio Huerta, quien se dedicó a predicar en pleno púlpito contra el Centro Escolar de Encinas, dirigiendo duros sermones en las misas; además, formaron misiones de frailes cuyo objetivo era levantar a la población contra la escuela y prédica de los adventistas, así como, por medio de favoritismo político, dar un mayor impulso a las escuelas católicas y a los seminarios.
- La segunda arremetida, tuvo un carácter más sutil, estuvo a cargo del nuevo obispo, Ismael Puirredón, quien dirigió una campaña diplomática a través de acercamientos y encuentros políticos del obispado con el grupo secreto de los Masones. Este proyecto o pacto furtivo buscaba acorralar a Encinas y dejarlo solo; esto, sin embargo, no cuajó, pues muchos masones guardaban cierto afecto por el maestro y finalmente la campaña derivó en algo soso, mientras que el obispo terminó derivado a Trujillo.

- La tercera arremetida, fue de claro contenido y actos bruscos, para ello el nuevo obispo era un tipo severo, de personalidad autoritaria, Valentín Ampuero, quien, con su carácter impulsivo, no vaciló en atacar al protestantismo con improperios y epítetos, con ataques mordaces al propio Encinas y, con violencia, llegó a encarcelar a muchos indígenas, partidarios de la escuela y de los protestantes.

El maestro Encinas, en muchos de sus libros, calificaba al pastor Stahl como un defensor, un gran luchador y apóstol de la educación de indígenas (Encinas, 1959). El maestro expresó su admiración por el trabajo de los adventistas al visitar sus instalaciones, servicios de educación y salud; al notar experiencias de pensamiento y sentido crítico, a través de un diseño curricular divergente al oficial. Esta iglesia pregonaba una nueva manera de concebir la educación –más moderna y laica- que implementaban en la escuela (Apaza, 1948). Un laicismo que recogió Encinas en su proyecto educativo llegando a practicarlo, radicalmente, en su época de trabajo en aula y a experimentar, como director por cuatro años, en el legendario Centro Escolar N° 881 de Puno, desde 1907 hasta 1911.

Una gran influencia para el laboratorio educativo de Encinas fue el experimento de las escuelas europeas con el programa de las caravanas escolares en muchos países en ese continente. Desde los tiempos de la ilustración y el proceso revolucionario de Francia en 1789, los diputados franceses en la Convención exigían una campaña de contenido naturalista; esto es, de acercamiento a la naturaleza, a los centros laborales, a los talleres de carpinteros y de sans culottes. Posteriormente, esto formaría a los clubes alpinos, centros de enseñanza, a cargo de montañistas, con recorridos a los bosques y cordilleras para aprender de la vida real, no de los libros solamente.

Este naturalismo es muy marcado en Encinas, una clara oposición al librerismo<sup>58</sup>, al intelectualismo. En Europa tanto los católicos como los protestantes desarrollaron colonias escolares, aunque los primeros las implementaron con rasgos autoritarios y moralizantes, que incluso veían mal a la filantropía, pues la consideraban de carácter protestante; inclusive, percibían a los evangélicos como seres sin compasión. En cambio, las colonias educativas de protestantes, priorizaban un contenido más libre, de libre examen, pues su trayectoria era más cercana a buscar la individualización de sus creyentes para alejarlos del catolicismo. Por ello, en Encinas vemos una afinidad con la educación

---

<sup>58</sup> Denominación dada a la tendencia pedagógica de incidir en el memorismo de frases hechas, captadas en los libros sin conexión con los problemas de la realidad



fresca, natural, laboral, al aire libre, en el campo, sin dogmas religiosos; esto es, un concepto muy actual dentro de la pedagogía, es decir, no imponer, no ejercer castigos, más bien, emplear estrategias didácticas.

### **2.5.3. A Dios rogando y con el mazo dando**

Las autoridades de la prefectura en Puno de inicios del siglo XX estaban muy preocupados por las escandalosas muestras de actitudes del clero de la zona. Los comunicados de las autoridades locales, durante los años de 1895 hasta 1910 aproximadamente, son reveladores de la situación puneña, como por ejemplo:

Los párrocos, que con raras y escasas excepciones, observan una conducta poco edificante como miembros de la sociedad, no son muy escrupulosos en el cumplimiento de sus obligaciones, y a pesar de que aseguran profesar la santa religión de Cristo,...hay muchos que viven en lucha constante con sus vecinos por los límites de sus propiedades, y muchos cuyas manos no se han abierto jamás en las de los pobres, para socorrer su miseria”. (ABN, 1899, p.7)

Por el lado histórico, analicemos que la iglesia católica no tenía rivales durante los años de virreinato, por ello no se molestó en argumentar sus prédicas de forma filosófica, no tenía necesidad de basarse en una coherente ideología, no se rigió por una filosofía, sea tomista, aristotélica u otra cualquiera, tampoco se inquietaba por cumplir una vida formal de aparente sobriedad, pues el poder económico y político no le era ajeno, es más, desde el segundo gobierno de Ramón Castilla recibía un ingreso económico que suplía al diezmo. Tradicionalmente, por lo tanto, se basó en la arcaica extirpación de idolatrías y de suplantar -de forma sangrienta muchas veces- las huacas por conventos.

Así, en la sociedad del altiplano, los clérigos mantuvieron un cierto poder estable articulado con el gamonalismo, como que poseían 33 haciendas, solamente en Puno;<sup>59</sup> vivían casi en un mimetismo político con los otros grandes propietarios de tierras, así como practicando, de forma arrogante, una vida desordenada, según lo que cuenta el Subprefecto de Puno:

---

<sup>59</sup> Lo manifiesta Emilio Romero, maestro puneño, discípulo de Encinas, en *Monografía de Puno* en 1928, él lo recoge de un trabajo de Manuel A. Quiroga, *Evolución jurídica de la propiedad rural en Puno*.

Un punto muy delicado de tratar es el que se refiere a la conducta de los párrocos, lo poco edificante de ella da lugar a frecuentes y escandalosas censuras del público sensato. Aparte de esto último la desgraciada raza indígena no encuentra en ellos al pastor indulgente, sabio y caritativo, sino al mandón tiránico, ignorante y expoliador de sus miserables bienes. (ABN, 1900, pp. 6-7)

Justamente las muestras de desconfianza de los intelectuales y profesionales del altiplano crecían más y más. Entre los factores, bien identificados por muchos autores, que acrecentaban este proceso de desconfianza contra el clero, notamos: la modernización de las clases medias, el mayor acceso de la población a la escuela, la penetración de las ideas anarquistas y socialistas desde Buenos Aires, así como la reacción peruana nacionalista de los años de post guerra del 79 y la inigualable crítica del poeta y anarquista peruano Don Manuel González Prada; el resultado, la emergencia de una oleada de intelectuales saturados de civilismo, hartos de la modorra de la república oligárquica y de la administración centralista e hispanófila. El sistema político e ideológico imperante de la llamada República Aristocrática no garantizaba un impulso a las provincias, ni a los indígenas, ni a los intelectuales del interior.

No tardaron en aparecer poetas, educadores, pintores.<sup>60</sup> Todos ellos, hijos de pequeños hacendados, de abogados, jueces, docentes, y/o burócratas, pinchados con el flechazo de Atenea, con el aguijón de la modernidad. Estaban comprometidos con la búsqueda de la nacionalidad; eran conscientes de la postración que sepultó a la población indígena. José Antonio Encinas, uno de estos intelectuales, adolescente testigo de revueltas campesinas, joven profesor puneño, formado en La Escuela Normal de Varones de Lima y que dirigía el Centro Escolar N° 881 de Puno desde 1907, denunció a los gamonales y exigió tierras para los campesinos. Se quejó de que “mientras continúe la influencia odiosa del cura, mientras la religión sea en esta raza un puro fetichismo nada podrá hacerse en orden a la educación indígena” (Encinas, 1913, p.30). Por ello, era un docente que provocaba escozor entre los conservadores de la época; era temido y odiado al igual que lo fue el viejo González Prada en la capital.

Puno era una zona de indígenas en constante movimiento social; recordemos las oleadas de revueltas y *rebeliones primitivas* -al decir del historiador Eric Hobsbawm, movimientos sin organización partidaria, ni doctrina política definida- que estallaron en

---

<sup>60</sup> Consultar a José Luis Rénique en *Los Sueños de la Sierra*, Cusco en el siglo XX, cap. 2

esta región desde el siglo XIX. También recordemos a los grupos de profesionales de medicina, de arqueología y el derecho, entre las clases medias, cada vez más politizadas, que se enfilaban contra, lo que consideraban uno de los pilares más sólidos del poder tradicional, la Iglesia Católica.

La prédica altisonante de los curas no podía ser más dura y represiva, dañosa como decían los intelectuales de entonces. La arremetida del clero contra las voces cautas, honestas, contra los reclamos de la población y los dardos de la pluma de sabios de Puno, era de todo tipo. Podía ser de carácter discursivo, áspero en la misa contra las nuevas iglesias que se asentaban en el altiplano, ora reprimiendo, ora sugestionando. Empleaban la violencia o recurrían a elementos de inhibición, asustando a los feligreses; un mecanismo muy usual practicado por los espíritus débiles, faltos de argumentos y, además, autoritarios, empleando el miedo al castigo ultraterreno, inculcando el temor a los infiernos, al demonio, al maligno, como señalaban los curas de un clero severo.

La educación era, para los gamonales y para los curas, un peligro; consideraban que un indio educado era un indio perdido para sus intereses, por ello el obispo Ampuero no perdía tiempo en aterrorizar a sus feligreses, cuando les decía:

Dios nunca ha tratado de que vayan a la escuela y se hagan del saber. Su tarea es preocuparse de sus ovejas y de sus cosechas; si se empeñan en acudir a la escuela, sus cosechas quedarán aniquiladas y sus rebaños perecerán de enfermedad. (Fonseca, 2002, p.114)

Esta es una increíble prédica contra la humanidad; quien debiera ser el amigo de los indígenas, se convertía en su verdugo. Los puneños no estaban para soportar aquello, sino para lograr la alteridad, el verse y reconocerse en el otro, en el prójimo. Buscaban practicar la solidaridad entre indígenas y mestizos.

Si bien esta alianza de curas y gamonales no solamente se cumplía en el Perú, duele saber que perduró hasta alcanzado el siglo XIX y XX, sin motivar grandes movimientos de debate, salvo algunos momentos de la oleada intelectual como el que estamos estudiando, importante para buscar esclarecimiento y sana discusión; ese *poder pastoral*, como explican los estudios de Michel Foucault y de Guillermo Nugent, ha cobrado muchas víctimas. Por si fuera poco, las autoridades se aferraron a una legislación nacional caduca y conservadora; han recurrido, además, a maniobras y al compadrazgo político-jurídico desde la constitución de 1823 y han apelado, incluso, al uso de otras prácticas, la violencia contra inocentes.

#### 2.5.4. La voz protestante

La zona sur del Perú ha sido una ventana abierta al mundo, entonces como ahora, albergaba corazones disconformes, veía pasar gente comprometida con las luchas sociales. Era una luz en el túnel que recibía el ingreso de revistas foráneas y de ideas provenientes de Argentina, que asumía ese anarquismo tan voluminoso proveniente del país del Plata; esa oleada de pensamiento divergente al imperante había calado hondo en las entrañas del Perú alto-andino, aunque muchas veces no avizorado por la prensa o por los políticos de nuestro país. Igualmente los movimientos religiosos habían traspasado la frontera sur, como las iglesias llamadas evangélicas o cristianas; Pilar García Jordán, nos recuerda que estas organizaciones se movilizaron dinámicamente:

Klaiber señaló que las iglesias protestantes más difundidas fueron la Metodista, que en 1900 tenía cuatro escuelas en Callao y una en Lima; la Adventista que entre 1898 a 1899 se introdujo en el Altiplano y que en 1916 había establecido cerca de diecinueve escuelas para indios en la zona del Titicaca. (1991, p.244)

Una de ellas cuajó bien en la población puneña, tanto que los lugareños la hicieron suya, asimilando su doctrina y enarbolando sus postulados de corte educacional, político y social. Era la Iglesia Adventista liderada por el pastor Fernando Stahl, quien llegó a Puno y se instaló en el barrio de La Platería, entre Chucuito y Acora. Había recorrido muchos países del continente, sus feligreses salieron de Nueva York y ya estaban fundando sedes en Buenos Aires, la central de los adventistas; también en La Paz establecieron su comunidad, así como más adelante siguieron a Mollendo, Arequipa. Rápidamente consiguieron 700 seguidores. Fundaron, además, 15 escuelas y servicios médicos; la población se acogió, rápidamente, a esta nueva forma de hacer cristianismo. Los artesanos y los campesinos asimilaron esta prédica, pues ya tenían anticuerpos frente al catolicismo, incluso en Puno existían agrupaciones de librepensadores y logias como *La Cuna de los Incas*, intelectuales modernos, lectores de los ilustrados. Además de predicar el evangelio, los adventistas mostraban rasgos de una cultura política con énfasis en la consecución de derechos y acceso a la educación, una formación académica más laborista y el ya clásico y weberiano concepto de la *ética del protestante*; tenían elementos de ciudadanía y de laboriosidad pragmática. En un sentido, esto asustó a muchos grandes hacendados; pero, por otro lado, llamó la atención de muchos intelectuales, empleados, librepensadores y educadores.

La Central Adventista llamada *La Unión Incaica* administraba seis misiones que comprendían las repúblicas de Ecuador, Bolivia y Perú. En Puno se ubicaba la *Misión Sur*<sup>61</sup> que se encargaba de ordenar la misión en Apurímac, Arequipa, Cusco, Madre de Dios, Moquegua y Tacna. El maestro Encinas (1959) cuenta que los pilares de la fusión del adventismo y la escuela laica (modernidad y laborismo) en Puno, se debió a dos gigantes de la educación de esa zona, Telésforo Catacora y Francisco Chuquihuanca Ayulo, ambos ligados a la Escuela de la Perfección. Igualmente reconocía a Demetrio Peralta como el artífice de la avanzada adventista.

Muchos seguidores de los protestantes, sea de manera directa o indirecta, fueron posteriormente poetas de reconocida trayectoria, pedagogos de intenciones reformistas, políticos de tendencia des-centralista y accionar legislativo con una retórica punzante. El maestro Encinas y otros puneños más, como los jovencitos de entonces, Emilio Vásquez y los hermanos Peralta (uno de ellos, Arturo, más conocido por su seudónimo, Gamaliel Churata,<sup>62</sup> el conocido poeta) convirtieron sus aulas, sea como maestros o como estudiantes, en el *Convictorio* de Puno, versión siglo XX, así como lo fue el Convictorio de San Carlos en el siglo XVIII, un baluarte de la educación con intenciones de cambio social. En Puno, a inicios del siglo XX, una pléyade de intelectuales anticlericales, motivados por un cristianismo protestante y antipapista, formados en el paradigma moderno y liberal, guiados de proyectos educativos laicos, buscaron organizarse y conformar un movimiento político social y regionalista que irrumpió en los años iniciales del siglo XX, una promoción de pensadores que llegó a polemizar con los mitos ideológicos de entonces. Los provincianos se hacían indigenistas y conformaban una intelligentsia, un conjunto de intelectuales con inclinaciones políticas de participar en la acción por la democracia y conquistar espacios del cuerpo legislativo, buscando la soñada inclusión en la sociedad civil; conformar, pues, una opinión pública de fuertes intenciones anti-limeñistas, anti-civilistas.

Los colportores, no se debe soslayar, fueron un factor importante en el crecimiento explosivo de los adventistas en Puno; eran muy hábiles vendedores de biblias, en acercarse a las personas, en comunicar sus prédicas de diferente manera a la de los

---

<sup>61</sup> Alfonso Torres Luna, en su libro *Puno Histórico*, publicado en 1968, afirma que esta Misión adventista tenía en Puno 51 escuelas primarias y un Colegio de secundaria llamado Titicaca, mixto y con internado; además contaba con 3147 alumnos, 619 maestros y 46 templos (p.295-296).

<sup>62</sup> Leer el trabajo de Guissela Gonzáles Fernández, “*El Dolor Americano. Literatura y periodismo en Gamaliel Churata*” publicado en 2009 por el Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, un análisis de los artículos del poeta.

católicos. El maestro Encinas cuenta que en el centro escolar, donde él era director, no oraba en las mañanas ni dictaba el curso de religión y que esto le acarreó una campaña de injurias contra su actividad profesional, por parte de sus opositores. Así, los brotes de enfrentamiento entre el clero católico y los adventistas se sintieron en la lucha por la educación, en copar las escuelas, en ganar adeptos y en acercarse a las autoridades para sobrevivir.

Los padres de familias conservadoras, comandados por el obispo Monseñor Valentín Ampuero, se quejaron de la escuela de los *modernos*, como la de Encinas, quien era ajeno a la oración y, además, enemigo del modelo educativo que las monjas ejercían en las escuelas de niñas; Encinas rechazaba “la forma dogmática en la que la educación de la mujer se desarrolla actualmente” (Encinas, 1923, p.2). Era un ardiente partidario de la escuela mixta, proponía una escuela normal de maestras, sin religiosas. Por cierto, recordamos que en Puno existía el Centro Escolar de niñas N° 882, esto es, se practicaba la educación tradicional, machista. La educación mixta, propuesta por los pedagogos modernos, era severamente sancionada por el obispado; esta institución exigía que se enseñe religión al estilo católico, irrumpiendo muchas veces en las instituciones educativas locales para presionar y mantener la tutela clerical.

Es interesante ver que muchos autores expresan su admiración y análisis sobre los sucesos de la renovada educación puneña de aquellos días “...el caso del sur andino, y en particular, el de Puno, es el mejor laboratorio de experiencias educativas” (Montoya, 1987, p.81). Afirmación elogiosa sobre la dirección de aquellos intelectuales influidos por el progresismo, el liberalismo y el adventismo, pues “...participaron positivistas, también protestantes...” (Armas, 1998, p.187). En especial, ello se mostró en la legendaria escuela de primaria N° 881, dirigida por Encinas, calificada por muchos como un *laboratorio de pedagogía*.

Al hacer este estudio de la educación popular y su encuentro con la doctrina adventista, junto a un indigenismo temprano, estamos ante una forma nueva de escribir historia, una mirada de las iglesias como bastión de las ideas y de la Historia Cultural, todavía no muy entendida, ni desarrollada; por lo tanto, es un enfoque histórico antropológico de las regiones y es una articulación historia-educación-religiosidad que queremos incidir.

### **CAPÍTULO III**

#### **EL PROYECTO EDUCATIVO DE JOSÉ A. ENCINAS**

Encinas fue un hombre ilustrado, aparte de profesor normalista, era abogado graduado en UNMSM, Master en Antropología en Cambridge, Doctor en Ciencias de la Educación en La Sorbona. Es sabido que nuestro personaje también destacó como parlamentario incisivo y como político audaz hasta su muerte, ya que tuvo una vida azarosa llena de actividades y vicisitudes, con muchas alegrías y pesares, cárcel y destierro. Fue excelente escritor de libros de educación y como rector de la centenaria Universidad Nacional Mayor de San Marcos (entre 1931 y 1932), brilló al sentar las bases de una reforma modernizadora; fue una autoridad con enormes deseos de mejorar la centenaria casa de estudios superiores. Lamentablemente, una nueva serie de actitudes déspotas golpearon a Encinas y a San Marcos, pues el gobierno militarista de Sánchez Cerro recesó la universidad por tres años, en un tiempo oscurantista y fascistoide, plagado de persecuciones y atropellos a los derechos humanos.

El maestro José Antonio Encinas formó parte de la generación de intelectuales provincianos que estuvieron fuertemente influidos por los acontecimientos de los últimos años del siglo XIX. La etapa posterior a la guerra con Chile fue el aguijón contra la tradicional y conservadora sociedad que recibían y a la cual no querían mantener. Los puneños constituyeron una generación de intelectuales que se adelantaron a los cusqueños y a los limeños en lo referente a la lucha indigenista, en asumir posiciones políticas contrarias a la oficialista. Mucho antes de Haya de la Torre y de Mariátegui, antes de

Valcárcel y de Uriel García, los puneños, como Encinas, conformaron una vanguardia, aún no reconocida bien por la academia, ni por el imaginario popular.

Esta vanguardia indigenista y educacional irrumpe mucho antes de los grandes sucesos mundiales que todavía no disparaban sus llamaradas de planteamientos racionales sobre la política que influirán en varios pensadores modernos y que dejarían huella más adelante; la época que se les avecina será dura. La Revolución mexicana (1910), que despertó el interés en los problemas del indígena y la Revolución Rusa (1917), que animó a muchos intelectuales y trabajadores con la posibilidad de un cambio radical de la sociedad, aún no estallaban. La idea de ofrecer a los pobres un sitio con derechos, respeto a sus valores culturales se experimentó en Puno antes de la aparición de la generación del centenario (1921) que enfrentó al Oncenio.

La crisis económica y cultural que sufriría Europa y que causaría pesimismo en muchos pensadores, como se ve en el texto *Decadencia de Occidente* (que Spengler escribió y que muchos peruanos como José Carlos Mariátegui leyeron) aún no acontecía. Sin duda la terrible situación que vivieron los puneños no estaba fuera del país, sino dentro de nuestras fronteras, vino de las mismas entrañas. No olvidemos la post guerra del Pacífico, que en el Perú dejó un sabor a amargura, encendiendo un ánimo nacionalista y revolucionario. La exclusión de indígenas, el abandono a las provincias era nuestra gran decadencia, la decadencia del centralismo.

Este hombre, Encinas, no ha sido apreciado en toda su magnitud. Su pensamiento es bastante moderno, sobre todo para su época. Nos parece que su figura ha estado borrada por muchas autoridades, pertenecientes justamente a la oligarquía, al clero, al sector de aquellos que le negaban su palabra, que lo desterraron tantos años. Quizás solamente el gremio del magisterio le reconoce méritos<sup>63</sup>, aunque como ya mencionamos, de carácter pedagógico, mas no el área social, jurídico, político, ya que su obra como maestro de escuela, como parlamentario, como organizador de investigación indigenista es muy vasta.

Encinas representa un caso excepcional en nuestro país. Maestro de escuela que destaca como intelectual, autor de libros y gestor de escuelas y de universidad. Político de los de antes, promotor de leyes, legislador polemista, defensor de los gremios del magisterio y de los indígenas. En los años de la reforma universitaria (1919), interviene con Carlos Paz Soldán, en el Consejo universitario. Participó en la fundación y dirección

---

<sup>63</sup> Hay varios trabajos en la Universidad Enrique Guzmán y Valle, en la Derrama Magisterial. Todos sobre el campo educacional.



de muchas revistas. Decía a sus alumnos: “antes de ser un joven estudioso, hay que ser un joven con conciencia social” (Pareja, 1978, p.19). Interesante expresión dentro de la pedagogía moderna; más que en una cuestión cognitiva, se interesa en la cooperación, la sensibilidad y el trabajo colaborativo.

Si un maestro antepone la emoción social, es decir, el sentimiento de preocupación frente a los problemas de la condición humana, sobre todo en el Puno rural de la época, llega a los estudios racionales, para conducirse entre alternativas y soluciones de cambio de las instituciones de la sociedad. Hoy en día se impulsa la felicidad, la alegría, la emoción, como antesala de aprendizaje, como momento previo que facilite la construcción del conocimiento. Encinas lo postuló hace cien años.

Sus grandes preocupaciones estuvieron marcadas por una visión esperanzadora del indio, un entusiasmo en el poder de la educación, la transformación de la estructura económica social del campesino y un proyecto modernizador; nuevo paradigma que brillaba como sol nascente entre los intelectuales de una época con tono oscurantista.

Encinas admiraba a los pedagogos de Alemania, Austria Suiza, Escocia; conocía muy bien sus aportes en materia de la comuna liberal de escolares. Era seguidor de los maestros que se interesaban en los estudiantes difíciles, cuasi delincuentes, como el trabajo de Langermann, Chatzky y de Hower Lane. Saludó y se entusiasmó con la pedagogía de Otto Glockel, quien lideró una renovada pedagogía en Austria, un movimiento nuevo que formaba parte de la revolución espartakista en Alemania; aquella de los socialistas alemanes de 1918, Rosa Luxemburgo y Karl Liebknecht, asesinados por el terror blanco de los inicios de la república de Weimar. Encinas no deja de aplaudir las reformas de Glockel; entre ellas, conformar grupos de trabajo de investigación de maestros, de los padres de familia y de profesionales afines involucrados en el trabajo docente: Cámara de maestros, Uniones de padres, todo ello en trabajo colaborativo, con un trasfondo de laicismo. Se lamenta de la corta duración de este proyecto, “desgraciadamente la reacción conservadora de 1920 retiró a los socialistas del poder...” (Encinas, 1959, p.78). Los avances de grupos vanguardistas, son muchas veces, frenados por los sectores conservadores.

Su formación estaba construida en el sistema interdisciplinario, desde muchas materias y enfoques, era un hombre que recurría a la psicología, la antropología, la sociología, la legislación, la economía. Por ello, su manera de ver al llamado indio puneño, era muy especial; no lo cegaba la vanidad del ilustrado, no le hacía racista su condición de clase media.

La educación, para él, debía ser una vía a la libertad, un camino y un medio. La escuela debía ser entendida como una república, ese era su ideal. La democracia, entendida como sistema de libre expresión de los sentimientos de las personas, concibe el arte como un medio para desarrollar la creatividad e inventiva en la participación libre de los niños, futuros ciudadanos. En un país como el nuestro, con una *tradición autoritaria*, como decía Flores Galindo<sup>64</sup>, con muchos golpes de Estado y tantos períodos de hegemonismo militarista, la democracia se mostraba a Encinas, como el camino natural de la modernidad educacional.

En uno de sus escritos dice: “el Centro Escolar de Puno se convirtió en un ensayo de escuela libre en el Perú” (Encinas, 1959, p.72). Fue ahí donde plasmó su pedagogía con una nítida influencia de los movimientos libertarios, de los tiempos iluministas y de los primeros cristianos protestantes, todos aquellos de Europa y Latinoamérica. En las escuelas de calvinistas, se denominaba a las instituciones religiosas con el calificativo de *centros de república*. Muchos educadores modernos europeos, así como latinoamericanos, eran guía para nuestro intelectual puneño. El concepto de *libertad*, como el de *democracia*, era una puerta abierta para los niños; la disciplina, otro elemento de consideración, no la entendía como un conjunto de castigos o reprimendas, nada de castigos como en los cuarteles, ni atemorizar a los pequeños estudiantes con amenazas de demonios e infiernos; esa práctica común en los centros religiosos de antaño no era su modelo. Es interesante que, en su concepto, la disciplina es armonía entre las personas en torno a un ideal común, alrededor de un maestro modelo y guía.

### **3.1. La escuela nueva**

Es clarísima la asociación de Encinas con la *Escuela Nueva (EN)*, muchos autores así lo identifican. Pensamos que es muy acertado, pues existen muchos elementos de afinidad entre nuestro maestro y el movimiento de la EN. Esta tendencia pedagógica es el resultado de varios movimientos socio políticos, del movimiento internacional de la ilustración, de las luchas reivindicativas, de los escritores del romanticismo, de aquellos que levantaron las banderas de la libertad, de la igualdad. La EN nació en el siglo XIX, y tuvo su mejor etapa de auge en los años que siguieron hasta el estallido de la segunda guerra mundial (1939-1945).

---

<sup>64</sup> Alberto Flores Galindo escribió un libro sobre los rezagos del pensamiento y actitud dictatorial en el Perú, llamado *La Tradición Autoritaria*, 1999, SUR.

Se atribuye a Cecil Reddie la fundación de la corriente pedagógica denominada Escuela Nueva. Reddie fundó una escuela en 1889 en Inglaterra, donde empezó a plasmar en la práctica sus ideas de reforma educacional. Seguidamente, esto se contagió a otros países de Europa, Gustave Wineken y Paul Geheeb en Turingia fundaron la Freie Shulgemeinde (la Comunidad de Escuela Libre), John Badley en Sussex para el año 1892; Edmond Demolins en Francia (1899) organizó su *Escuela de las Rocas*, destacando además, la *Escuela de Normandía* años más tarde (1902); Hermann Lietz en Alemania y su *Hogar educativo en el campo* (1898); en EEUU el pedagogo clásico John Dewey y William Kilpatrick desarrollaban el método de los proyectos en el trabajo escolar de cooperación social. En España fue brillante la experiencia de Lorenzo Luzuriaga, otro pedagogo importante y muy influyente en las universidades de nuestra América. En Italia destaca el maestro de modernidad escolar Lombardo Radice y por supuesto Ovide Decroly en Bélgica de gran aceptación entre los maestros del mundo.

El ingreso de la Escuela Nueva y sus valores en Latinoamérica fue muy rápido. En Argentina el precursor de esta nueva ola pedagógica fue Carlos Vergara –quien a fines del siglo XIX vivió la experiencia de un gobierno propio infantil- seguido por José María Torres, como rector en la *Escuela Normal de Paraná*. No solamente la escuela fue el rincón de las experiencias pedagógicas, también las publicaciones de revistas eran parte del interés de los maestros de la pedagogía de la modernidad. Tenemos por ejemplo, *La Revista de Pedagogía* en España, *La Nueva Era* en Chile y otra de igual nombre en Argentina. En el Perú Encinas promovió intensamente la publicación de revistas de pedagogía como *La Escuela Moderna* (1911), de excelente rigor académico.

Es notable apreciar que nuestro maestro Encinas estuvo muy al día con los avances de la producción pedagógica de entonces, pues de manera temprana, en 1907, abrió un año escolar con todas las ideas y prácticas de la pedagogía moderna; escuela activa que en Europa recién tenía unos dieciocho años de exploración. Sorprende más que un pedagogo de provincia altoandina, como Encinas, esté al tanto de las novedades mundiales. Es en el año 1921, que recién se organiza *La Liga Internacional de la Escuela Nueva*, durante un Congreso de Calais, Francia y, sin embargo, Encinas ya había experimentado su proyecto una década atrás, durante su gestión directriz en el Centro Escolar 881, donde fue el principal difusor que implantó las medidas de modernidad educativa.

El ideario de la Liga resume muy bien los objetivos de la EN. Los maestros de esta corriente mencionan que querían:

- Respetar la individualidad del niño.

- Realizar la supremacía del espíritu.
- Considerar que hay intereses innatos del niño y que son espontáneos.
- Cada edad del educando requiere un carácter propio, disciplina especial individual y colectiva.
- Desarrollar la cooperación entre los estudiantes, su individualidad debe estar al servicio de la colectividad y no crear una concurrencia egoísta.
- Educar en un campo de la coeducación, una bandera de lucha de aquellos años, estudiantes de ambos sexos ayudándose, colaborando, conociéndose y respetándose entre ambos.
- La educación debe buscar la formación del ciudadano, un ser humano respetuoso de las reglas, cumplidor de sus deberes, consciente de sus responsabilidades.

La región sudamericana, a fines del siglo XIX, era un fogón de proyectos de EN. Por ejemplo, en la Bolivia de post guerra del salitre, sus habitantes estaban muy afectados por dicho suceso, pero a diferencia del Perú, que se encerró en un nacionalismo desfachatado y dentro de un caos político, los bolivianos se organizaron en escuelas participantes, superando el motor municipal como gestor educativo. Acogiendo esta tendencia educativa ellos se inclinaron por el llamado *método gradual concéntrico*, es decir, reunir materias afines en un esquema vertical y hacer un estudio global de la realidad, dentro de un esquema horizontal (OEI, 1997 y en Pinto, 2016). Además, convocaron a pedagogos belgas para modernizar sus escuelas, incluso a maestros chilenos; una muestra de pensamiento y actitud fuera del revanchismo.

La doctora Mercedes Giesecke (2016) considera que existe un nexo importante entre la EN y la antropología aplicada. Sostiene que los estudios de tipo particularista histórico-geográfico, dentro de la ciencia antropológica, permitieron advertir la diversidad cultural, enfocar de manera relativa, sin jerarquizaciones, el desarrollo de los pueblos. Así, se llega a reconocer la importancia de la cultura andina y se admite el valor de la población indígena y los aportes de grupos humanos minoritarios o excluidos; idea que se fue construyendo en el proyecto enciniano. El poder de la EN radica, entonces, en un proceso de autoafirmación y en espontáneas experiencias que la actividad de un estudiante conlleva, generando un movimiento potente, “este modelo hace de la experiencia y la actividad, los dos pilares pedagógicos” (Torres, 2001, p. 35). Son las fuerzas que, ejecutadas por maestros de EN, lograrían, como quería Encinas, una juventud preparada,

consciente, innovadora, que pueda participar de una confrontación con el sistema imperante, capaz de desarrollar una crítica mordaz al statu quo.

Con este marco de ideas-eje en la organización escolar, encontramos a un joven educador puneño entendiendo a su escuelita de primaria como un laboratorio de innovaciones pedagógicas, con una gestión que no se veía antes en el Perú, menos en un pueblito andino de la puna. La escuela no solamente sería un templo de discusiones académicas y políticas, también sería un museo con obras elaboradas por los mismos educandos; es sorprendente su concepción de aprendizaje como construcción, atrás quedaba el memorismo y la monótona conferencia, supuestamente doctoral del maestro. Se cambió toda esa pesada concepción escolar por “la explicación del profesor, la interrogación del estudiante, el diálogo entre el maestro y el discípulo, el problema, la observación y la experiencia” (Encinas, 1959, T.I, p.151). Una verdadera interrelación académica, un circuito de saberes, donde el maestro es guía y el estudiante está considerado como sujeto con opinión y creatividad.

La carpintería y otras actividades prácticas fueron elementos clave en el Centro Escolar de Encinas. La agricultura era vista como un curso interesante y prometedor; pero, en la institución escolar carecían de un huerto, tierras que los gamonales despojaron a los campesinos; la falta de recursos fue letal a la escuela nueva de Encinas, “así, terminó por inanición un ensayo que pudo haber tenido grandes proyecciones” (Encinas, 1959, T.I, p.130). El lamento corría por los caminos políticos, los cuales también Encinas enfatizaba. En cuanto a las actividades artesanales, manuales, el 881 se convertiría en un campo de operaciones prácticas, de solvencia de los niños desarrollando sus habilidades en la vida misma, trabajando la carpintería, los muebles, con herramientas sencillas, utilizadas con gran destreza, por pequeñas manos callosas.

Además de todo eso, los juegos y el deporte formarían parte de su currículo, importante para la infancia, esfuerzo físico que haría, cual Apolo andino, un cuerpo de acero para un corazón de oro. El sentido de la investigación es otro baluarte de la EN. No se aprende memorizando, ni escuchando, sino investigando, llevando a cabo un método científico, paso a paso, haciendo que el estudiante se inserte en la construcción del conocimiento, procesando las fuentes, contrastando ideas y diversos pareceres, discutiendo las corrientes filosóficas, escuchando los testimonios de actores sociales de un suceso de la comunidad.

El arte no escaparía del espíritu de la escuela innovadora. No estaría como un curso de relleno, no como una obligación de pintar exactamente como se ve el objeto, aquí habrá creación artística, libertad de plasmar lo que el niño sienta y quiera, dejarse llevar por la

inspiración, pues ese chispazo de vitalidad es lo que se requiere en momentos difíciles, en circunstancias de desafío; la persona que resuelve un problema de la vida es aquel que es un ser creativo. Eso se buscó desarrollar en el 881 de Puno.

Es muy interesante su percepción educativa. En su procedimiento de análisis, desarrolla la idea del *flujo y reflujo*, de la acción y la reacción. Esta metodología consiste en enfocar los grandes problemas de país como fuerzas que corren de un lado a otro. Interesante ver como Encinas no es un mero repetidor de posturas pedagógicas del mundo foráneo, es un impulsor de una tendencia adaptada a nuestra realidad. Dice por ejemplo, criticando la historia educativa de nuestro país:

...somos los menos adaptables, poseemos una idiosincrasia especial que es fruto tanto de que perdura en nosotros el rezago de pasados errores y vicios cuanto de que nuestras reacciones son muy lentas; prueba de ello es que ni siquiera constituimos el remedo de algunas de las disciplinas educativas que han pasado por nuestras escuelas. (Encinas, 1913, p.4)

Reconoce pues que tenemos características propias que debemos tomar en cuenta, es un agudo crítico de nuestra sociedad, no esconde los problemas -a los que llama vicios- algo que no ha sido muy común entre nosotros. Salvo González Prada y discípulos, otros pensadores disimulan o esconden estas manchas de nuestra debilidad como país.

### **3. 2. Su indigenismo**

La niñez de Encinas se forjó en el clima de la post-guerra, con una atmósfera de revancha, de sabor a patria herida, de curas irresponsables y autoridades locales autoritarias. Encinas encontró en el indio al núcleo de la nacionalidad peruana, ese ser excluido y hasta casi invisible para la sociedad formal, quien había trabajado durante siglos, el que levantó mega-construcciones pétreas y una ingeniería hidráulica de rango mundial. No vio en el indio al culpable de los males del Perú, como ciertos pensadores racistas y autoridades excluyentes<sup>65</sup>, que pretendían exterminar al segmento mayoritario de los andes, el campesino, el habitante rural.

Puno, esa oscura y alejada región para muchos peruanos, aparecía en los inicios del siglo XX como una zona salvaje; a los ojos de un limeño conservador, criollo soberbio, los puneños eran indios del común, el *indio cautivo*, habitante de los túneles, el topo

---

<sup>65</sup> Eso lo hacían Alejandro Deústua, Clemente Palma, etc.

andino de las minas. Muchos autores califican a esta zona como la *región más india* que, aunque enfrentó una dura batalla, ni la ganó, ni la perdió (Rénique, 2004). Es decir, la guerra ha seguido ardiendo, la lucha no ha terminado, los puneños son el ave fénix de la política peruana, mueren y reviven, siguen combatiendo.

A fines del siglo XIX, tiempo de formación infantil de Encinas, se respiraba en todo el país un aire de amargura nacionalista, de molestia al vecino país sureño. Las escuelas y las parroquias respiraban esta atmósfera; sin embargo, muchos intelectuales y peruanos de a pie, notaron que la salida de la bancarrota del país estaba fuertemente conectada con el desarrollo y la inclusión social de los indígenas; la solución no podía estar aislada de la población mayoritaria, la opción circulaba por la mano firme del indio. El período llamado *reconstrucción nacional* parecía un sueño de modorra veraniega frente a los grandes problemas que afrontaba el país entero.

Encinas crecía en este escenario, en el que: “la cuestión indio entró con fuerza en el horizonte mental peruano. No es que hubiera estado ausente antes. Aparecía ahora en una dimensión nueva, íntimamente ligada a la discusión sobre el futuro del país” (Rénique, 2004, p.25). Puno, a través de un indigenismo temprano, se interesó en el habitante quechua y aimara, se mostraba realmente proclive a pensar, discutir, estudiar y luchar por su camino futuro. Aunque el ambiente era de sabor chauvinista y revanchista, Encinas construye, con su gente, un proyecto distinto.

Estas son las premisas de discusión en el debate más importante de aquellos años; el debate sobre la nacionalidad de los peruanos. ¿Quiénes somos? ¿Qué somos? ¿Dónde está la nación peruana? ¿Quiénes la conforman? ¿Cómo conformar esta pequeña palabra y a la vez, tan compleja como es: nación? Los intelectuales puneños fueron de los primeros en participar en el debate por la nacionalidad y por la situación de los indígenas, antes de los cusqueños, y por supuesto, antes de los limeños. Miró Quesada ha dicho que “el intelectual moderno es un hombre agobiado por la más gigantesca de las tareas: concebir un mundo nuevo y luchar por hacerlo posible” (En Scorza, 1958, p.173). El anhelo de los puneños intelectuales era la búsqueda de la nacionalidad, esa conformación imaginada, al decir de Anderson<sup>66</sup>, ansiaba forjarla entre los indígenas de Puno y el resto de la zona andina.

---

<sup>66</sup> Benedict Anderson es autor de un libro muy clásico en las ciencias sociales, *Comunidades Imaginadas*, de 1983, aunque su versión en español apareció en 1993, donde postula la tesis de que una nación se construye en la historia con elementos elaborados y por un grupo de personas que se sienten integrantes de una comunidad.

Su posición indigenista es bastante pionera. Se adelantó a los intelectuales de Lima, a los de Cusco, quienes se aventuraron a desarrollar planteamientos muchos años después. Encinas tenía una mirada de antropólogo o sociólogo y tomaba en cuenta la vinculación entre los aspectos de la sociedad peruana, dijo “un pueblo es el reflejo de su ideal educativo, que surge de sus escuelas, de sus instituciones políticas, de sus hombres, de sus tradiciones, de sus fuerzas económicas, de su grandeza moral...” (Encinas, 1913, p.2). No descuidó las diferentes dimensiones que todo grupo humano posee y encamina; no hay un enfoque reduccionista en su pensamiento.

Los puneños, hemos visto, tenían una postura más radical y así lo reconoció Valcárcel. El gran maestro nos ilustra con su testimonio, cuando cuenta la gran diferencia que veía entre el indigenismo puneño y el cusqueño, “ellos nos antecedieron en cuanto a actitudes francamente rebeldes” (Valcárcel, 1981, p.248). Tenían una postura más articulada con otros elementos de la sociedad; si bien existen muchos tipos de indigenistas y posiciones al respecto, se nota que hubo un indigenismo de corte político y otro artístico, como ya lo había reconocido William Rowe y también el periodista Mirko Lauer. Podemos advertir en Encinas un indigenismo socio-educacional no bien reconocido por autores importantes, quizá por el prejuicio sobre la labor educativa, por considerar la tarea docente como poco efectiva en el campo social (es el caso de Pilar García<sup>67</sup>) y tal vez debido a los prejuicios que se han tejido desde una esquina académica presurosa de cambios urgentes, sin reconocer lo complicado que es la labor docente y la concientización de una generación estudiantil. Otros autores insisten en pensar que el movimiento indigenista ha nacido o se dio en Lima, soslayando el alcance temprano de las provincias. O ven al indigenismo solamente como una postura interesada, esteticista, que esconde un oscuro interés subalterno o solamente “como una propuesta de análisis cultural” (Núñez, 2008, p.133) o que los intelectuales sólo ven al campesino como un niño que debe ser protegido (Nelson Manrique, 2004). Estas miradas no han reconocido los matices políticos, sociales y, muchas veces, hasta radicales propuestas en muchos indigenistas, sobre todo de provincias; una vanguardia, por lo tanto, consciente de su realidad, promueve un mejor nivel académico en las escuelas ya que esto puede hacer de la ciudadanía una locomotora de cambio social, usando vías legales y democráticas.

Nadie más incomprendido que un intelectual provinciano; Encinas es consciente de los grandes problemas, tanto de la ausencia de una política estatal que oriente la economía

---

<sup>67</sup> En su libro (1991) dice que el entusiasmo educativo de Encinas no tendría resultados favorables.



como de los agentes de una trinidad tormentosa: *el cura, el juez, el sub-prefecto*, enemigos jurados del indígena. Encinas responde con la formación de maestros y comprometidos con la búsqueda de la equidad en el campo de la economía, de una sociedad en igualdad de derechos, inspirados en un plan total; por eso, nos dice que “pretender contrarrestar esta exigencia de orden económico sería una injusticia y un error. Un maestro que ignore estas necesidades o se muestre indiferente ante ellas, no cumple con la misión social que le toca desempeñar” (Encinas, 1959, T.I, p.82). Su postura, es evidente, se fija en las diferentes dimensiones que una sociedad desenvuelve, es una visión integral, completa, dialéctica.

Encinas participaba desde adolescente en las actividades socio-políticas y culturales de su tierra. Es muy sorprendente cómo admira el trabajo de Manuel Zúñiga Camacho, quien en el año 1900 funda una escuela llamada Utawilaya, más tarde reconocida con el nombre de Platería. Zúñiga fue un hombre que optó por acercarse a los adventistas para reforzar su escuela con el aire moderno y democratizador de los evangélicos; lamentablemente terminó siendo perseguido y llamado *lacayo de herejes*, pues el catolicismo dogmático maltrataba los credos distintos. El poeta Gamaliel Churata cuenta que Zúñiga Camacho, a quien califica de *indio apóstol*, solventó por largos años (desde 1905 hasta 1910), con su propio peculio y esfuerzo aquella escuela, donde era maestro y encargado de la coordinación al mismo tiempo; así, preparaba un contingente de profesores indígenas que luego soltaba al viento a que siembren libertad y justicia en los corazones y las mentes de la gente de las pampas de Kota, Pallalla, Kollacachi y Viluyo (Zevallos, 2002).

A la edad de diecisiete años Encinas era secretario y conferencista en una innovadora experiencia de servicio a la comunidad indígena; trabajaba junto a Telésforo Catacora, descrito como “un indio ilustrado (...), no reniega de su raza (...), se le podría calificar de indio revolucionario” (Velásquez, 2009, s/p). Ambos organizaron un centro de reflexión académica y discusión de la realidad social, dedicado a trabajadores y estudiantes; aquel centro se llamó *La Escuela de Perfección*, fundada en 1903, creada para servir a los campesinos y a los más humildes. Realizaron conferencias, obras teatrales, organizaron una Liga antialcohólica para evitar el crítico desorden de muchos indígenas que se refugiaban en el licor para evitar el dolor social de los abusos que sufrían por acción de los gamonales. Encinas, aparte de secretario, daba charlas y anunciaba las conferencias con temas como: el pueblo, la educación popular, el alcoholismo, vicios e inmoralidad. Esta escuela que forjaron tenía un cierto respaldo del diario *El Eco*, ya que

su propietario, el Dr. Eduardo Vargas, además de alcalde, era presidente honorario de la Escuela de la Perfección.

Esta experiencia indigenista del adolescente Encinas marcará su vida para el futuro. Hay que destacar que algo similar se hará en el Cusco, Arequipa y en Lima muchos años después, “la experiencia dirigida a artesanos, obreros, estudiantes, tenía carácter de una universidad libre y popular, similar a la Universidad Popular Gonzáles Prada; sin embargo, salta a la vista una diferencia, la experiencia puneña antecedió a la capitalina en dos décadas” (Calsín, 2003, p.16). Catacora era un indígena ateo, rebelde, confrontacional, que había pasado por la universidad en Arequipa; pero, dejó las leyes por la labor docente, con miras a convertirse en un líder de la causa indígena. Encinas confiesa que se unió a él a pesar del rechazo de su familia, que aún veía a los maestros como un grupo apagado y envuelto en la amargura del fracaso social.

Dos años antes de la experiencia con dicha escuela, Catacora, fue traductor de Alejandro Maguiña, un comisionado que investigó, desde Enero hasta Marzo de 1902, un suceso terrible pero muy común, la muerte de indígenas que se rebelaron, en varias oportunidades, contra los gamonales en Huanacamaya, Santa Rosa de Juli, meses atrás. El muchachito Encinas, es testigo de estos sucesos, observa y siente, clama y colabora por los sufridos campesinos, ve a sus mayores y sufre la desidia y abandono gobiernista; muy seguro, una parte del informe de la Comisión Maguiña le queda clarísimo:

Educar e instruir: he ahí casi todo el secreto de la cuestión. Educar al blanco y al mestizo bajo los principios de la justicia universal y del respeto de la dignidad humana, sin exclusión de razas ni distinciones odiosas. Educar al indio para elevar su raza hasta el nivel de los demás y permitirle que adquiera, junto con la noción de su personalidad, la facultad de defender su derecho contra el dolo, el fraude y la coacción. (En Velásquez, 2009, p.2)

Catacora y Encinas, juntos en esta aventura educativa, comparten el sueño de la escuela experimental para indígenas, anhelo que no lograron continuar, pues las autoridades hostigaron hasta que se cerró el local; además, Catacora muere tempranamente de una infección al oído en 1905. Los contactos, sin embargo, relacionaban Puno con Arequipa. Un gran nexo se había formado entre Encinas, Catacora y Lino Urquieta, éste último, un entusiasta del activismo socio-pedagógico, un anarquista que dirigía el *Centro Radical* en la tierra mistiana, donde escribía ensayos y polemizaba con los defensores del sistema gamonal. Era un hombre que dejaría huella en el jovencito

Encinas, sobre todo cuando recalca que lo más importante es atender la condición humana, colaborar con la población desposeída (Málaga, 2014).

Este movimiento puneño, protagonizado por Encinas, Catacora, Camacho, Chuquihuanca y otros, ha pasado desapercibido para muchos peruanos. Varios intelectuales también lo soslayaron; por ello, nuestros jóvenes estudiantes merecen conocerlos. Fue una generación de puneños valientes e ilustrados, defensores de la población indígena, muy bien calificada como *proto-indigenismo* o *indigenismo temprano* por escasos intelectuales (Jancsó, 2009). Mucho de lo postulado en los años 20 por otra generación (la del centenario), se gestó antes, sufriendamente y sin recibir una recompensa académica, en las alturas de Puno y a fines del siglo XIX e inicios del XX.

Durante sus años de estudiante en la remozada Escuela Normal de Varones, en Lima, entre 1905 y 1907, Encinas observó con pena cómo la capital era muy hostil con todo lo relacionado a los indígenas. No olvidemos que en Puno, en cambio, los ánimos a favor de la población rural venía de mucho antes, pues se fundó *La Sociedad Amiga de los Indios* en 1867 y en 1876 se publicó la Revista *El Indio*, como expresión de una gran preocupación pionera por el problema indígena. José A. Encinas cuenta que en Lima no se escuchaba nada de música de los collas que él disfrutaba en su tierra; que le molestó la prohibición municipal contra las mujeres y hombres del ande por usar su ropa tradicional, monteras y polleras; de cómo los gendarmes, estaban más preocupados en obligar a los provincianos inmigrantes en vestirse con chisteras y cantar valeses, que en eliminar el latifundismo.

Caminando por las calles del centro limeño, José Antonio Encinas reparaba en la fría indiferencia de Lima frente a la cuestión india, frialdad que no respondía a la humedad capitalina, sino a la cerrada distancia social que habían creado los limeños desde la colonia, dentro de un esquema sumamente jerárquico en el aspecto social y político. Reflexionó, entonces, que no se conformaría con una corriente indiófila, ni con una simple pedagogía que simplemente haga leer y rezar a los indígenas<sup>68</sup>. Fue construyendo un proyecto educativo, que rompa la desigualdad y la exclusión pues “la generación así educada, fundiría sus sentimientos y sus intereses con los del indio, y sintiendo correr por sus venas, sangre india” (Encinas, 1959, Tomo I, p.115).

---

<sup>68</sup> La emoción social de Encinas y otros puneños los empujaba a conformar un movimiento de corte transformador de las estructuras señoriales, con fuerte interés en la participación política regional y nacional.

Esta tesis sostiene, entonces, que Encinas desarrolló, desde muy temprano, una metodología ciertamente antropológica, muy a lo Malinowski <sup>69</sup>, algo poco usual en el Perú de entonces, ya que la etnohistoria se fundaría como disciplina más adelante, en la década de los 40; así lo reconoce, nuevamente, Valcárcel. Encinas escribe sobre el indígena y rechaza las racistas posturas de los intelectuales conservadores. Niega que tengamos al frente un indígena con taras y atavismo degenerado. No acepta el rechazo hacia los campesinos de las alturas; él los estudia, los valora, los escucha, realiza una investigación con una metodología cualitativa, realiza encuestas y entrevistas a los presos.<sup>70</sup> Visita cárceles y analiza a los reos indígenas, cuestiona el porqué de sus condenas y de las acusaciones que penden sobre ellos.

Su preocupación por el indígena, nacida desde su adolescencia, siendo testigo de terribles represiones, se plasma jurídicamente, en las tesis de derecho que escribe en UNMSM, acerca de normas legales a modo de una ley tutelar y su reflexión sobre las causas de la criminalidad indígena. En la Facultad de Derecho de la universidad decana de América, Encinas se entregó a estudiar la situación jurídica de las tierras comunales y a analizar los problemas legales del indio. Vio su problemática, revisó la legislación sobre el tópico; encontró dificultades, reconoció vacíos y ausencias de tipo socio-político. Notó, además, que la legislación adolecía de un bajo alcance antropológico.

Aquel movimiento llamado *indigenismo temprano* merece siempre una nueva mirada, un estudio con mente fresca y abierta. La tradicional visión que mezcló las poses gobiernistas con las voces sinceras calificó a los indigenistas de *intelectuales burgueses, urbanos de clase media, artistas seguidores de una moda más*. Ese error ha sido muy común, pues debemos ver el cambio en la mentalidad de estos defensores del indígena. El hecho de romper con la mentalidad absorbente de la época, con el racismo de entonces, ya es una situación nueva. En antropología se llamaría contra-cultura. Los historiadores, como Jaques Le Goff, lo denominarían *giro* en la gente intelectual de la época, Encinas diría es una *emoción social*. Sea cual fuere el nombre del proceso, el hecho en sí mismo es ya histórico y admirable, digno de ser estudiado, pues es una sacudida en el imaginario colectivo de los puneños y de otras zonas del Perú de entonces. Es una ruptura, una discontinuidad frente al pensamiento común e impuesto.

---

<sup>69</sup> Bronislaw Malinowski fue un antropólogo de escuela funcionalista. Es reconocido como un propulsor de la investigación in situ, de la etnografía en los pueblos de Trobriand de Oceanía.

<sup>70</sup> Fue parte de su tesis para obtener su grado de abogado en UNMSM en 1919.

La preocupación de Encinas sobre el indígena es muy amplia y de una visión que articula los diferentes aspectos de la vida del hombre rural. Él sabía que existen muchas aristas en un problema de la sociedad, era consciente que la realidad económico social es importantísima, pues decía que los intereses económicos “constituyen el nervio de la solución del problema de la raza” (Encinas, 1920, p.5); sabía que por sí sola la educación o la docencia no sería efectiva para remediar los grandes problemas de nuestro país. El factor económico social es vital; pero, no es el único<sup>71</sup>. Encinas advierte que las tierras deben retornar al campesino indígena; denuncia el atropello de los gamonales quienes acorralaban y despojaban tierras a miles de campesinos. Por si fuera poco, además propone una educación revolucionaria para generar nuevas conductas, nuevos hombres y mujeres que, formados en una cultura de libertad y autonomía, inicien el punto de quiebre en una sociedad conservadora.

Una señal de su posición metodológica es su manera, también pionera, sobre cómo analizar la realidad social, su análisis está muy lejano de determinismos que otorguen preferencias a factores absolutistas y vistos como permanentes. No es partidario de reduccionismos que vean linealmente el curso de la humanidad; él decía “ninguna de estas fuerzas tiene carácter de prioridad, entre ellas hay un perfecto equilibrio...ni la escuela influye unilateralmente en la sociedad, ni ésta en la escuela...” (Encinas, 1913, p.2). Valora el trabajo de los campesinos, conoce su trascendencia y combate las posturas de exclusión social, rechaza cualquier plan de exterminio indígena como los que plantearon algunos gobiernistas del Perú y los realizados en otros continentes; enfrenta las prácticas segregacionistas y violentas de algunos países cercanos al nuestro<sup>72</sup>.

En muchos textos Encinas sugiere una renovación de las leyes, un cambio del marco jurídico, no porque vea a los campesinos en una situación de inferioridad, ni por subestimar a la población originaria, exige que las leyes “los coloque en condiciones de reclamar sus derechos” (Encinas, 1920, p.51). Niega las supuestas taras en el campesino, le reconoce habilidades y los ve como personas. El maestro, para conocer al campesino, se convirtió en un pionero de la investigación antropológica, pues tiene interés en esta ciencia nueva que recién aparecía en Europa y América del Norte (Edward B. Tylor y Henry Morgan, los clásicos de la antropología, publicaron sus trabajos en el siglo XIX).

---

<sup>71</sup> Este pensamiento unilateral es un reduccionismo economicista que imperó en los años 50 y 60.

<sup>72</sup> En Chile, grupos de poder aprovecharon las armas y el poder político posterior a la guerra del 79, para exterminar a miles de sus indígenas. En EE.UU. hicieron lo mismo durante el siglo XVIII y XIX, dejando a esta población originaria postrada y reducida en las reservaciones.

Las leyes de orientación tutelar, de apoyo o respaldo y salvaguarda de la población indígena, nace, para Encinas, de una respuesta a la desigualdad social. Nace de la emergencia de protestas y de alzamiento de voces que desean lograr una sociedad con equidad, en igualdad de oportunidades. No va por el camino del paternalismo, no se le ocurre ver al campesino como un ser inferior “mientras los hacendados continúen con las explotaciones y con las absorciones de las comunidades indígenas; mientras impidan la expansión de la cultura del indio...” (Encinas, 1913, p.30). Si continuaban las lacras sociales contra el indígena, sector mayoritario del Perú, no sería suficiente una escuela bonita, ni una ley bien escrita en un papel.

En muchos campos de la vida social puede observarse, a través de un seguimiento antropológico, la realidad sufrida y mesiánica de nuestra gente: en las danzas, los ritos, en los días festivos, en los días de rememoración o fiesta costumbrista; en la cultura se expresa la alegría, el pesar, el miedo y la creatividad de los diferentes sectores sociales de la población. Así lo enfocaba Encinas, precursor de la antropología peruana.

En sus trabajos de investigación en las cárceles, donde pudo analizar los casos de acusaciones y juicios a los hombres y mujeres rurales y pudo ver el grado de inequidad judicial entre *indios* y *mistis*, Encinas cuenta que el integrante de las comunidades indígenas “litiga sobre la propiedad con más vehemencia, con más tenacidad que cuando se trata de juicios criminales” (Encinas, 1920, p.8). Pues, según la cosmovisión andina, el hombre y la tierra están muy fuertemente ligados, uno sin el otro perecen. Además, notó que, de acuerdo a la mentalidad campesina entre los peruanos rurales, la muerte que llega por un acto pasional, es vista como parte de la vida, dentro del circuito de alternancia entre lo de abajo y lo de arriba, como el agua que fluye y discurre; así, la vida de un ser humano es como un líquido, pasajera, sutil, fuerte, suave, destructiva, cambiante.

Encinas encuentra en su exploración socio-antropológica, que la acción social, es decir, el respaldo de las instituciones estatales, de la sociedad civil, de la sociedad entera, es un componente necesario y fundamental en este enfoque indigenista. Opta por buscar el apoyo colectivo en desmedro del individualismo. Precisamente se queja de la vida republicana, que empezó aislando al indígena y dejándolo solo, sin el compromiso de las autoridades estatales u oficiales; él se inclina en no abandonar a este gran sector de peruanos, excluidos del marco de derechos y de los recursos económico-sociales.

Nuestro maestro puneño es un fiel defensor de los derechos humanos y de los derechos civiles. No solamente argumenta que el sufragio debe ser respetado, también exige y aprecia la voluntad de los indígenas; es partidario de reconocer el derecho de los

campesinos a la propiedad, a la libertad, a un trabajo. Reconoce las leyes de la familia, igualmente, como garantía de respeto social, pues “incorporar al indio a la vida nacional es otorgarle el amparo de las leyes para el ejercicio de todos sus derechos, contemplando la desigualdad en que se encuentra” (Encinas, 1920, p.11). Notamos aquí una sólida herramienta legal de corte moderno, expresión de progreso con educación en derechos, en el amplio sentido del concepto.

No hay en él una visión parcializada, no tenemos ante nosotros un pedagogo con una mirada partida, reduccionista. Por el contrario, Encinas se muestra como un profesional que articula los diferentes pormenores de la persona, por ello, respeta sin distinción, sin exclusión, los derechos y los servicios que un ciudadano puede alcanzar. Confía en la valiosa herramienta que los maestros y la escuela, bien llevada, puede aportar al paradigma de la modernidad en la cual su proyecto pedagógico se encuadra.

Fiel a su sentido de modernidad y de maestro que se cultiva permanentemente, Encinas no se cansó de seguir estudiando, se capacitaba permanentemente y siguió carreras profesionales en el exterior para lograr un mejor diagnóstico de la realidad. Enfrenta a quienes ven en el indígena a un inmoral, a un pervertido o un degenerado. Él pensaba que “no puede acusarse a los indios de falta de sentido moral; pues sentimientos de probidad de amor a los hombres, de humanidad los poseen dentro de su medio social y aun fuera de él...” (Encinas, 1919, p.6). Una clara defensa de la tradicional comunidad y de los valores de apego a la tierra y de colaboracionismo que había visto practicar en el mundo andino, de una tradición y racionalidad propia.

Encinas diseña un concepto pedagógico dedicado al indígena. El camino a la lecto-escritura como herramienta fundamental para lograr un ser humano, preparado y consciente de su realidad, es visto por él como el paso educativo necesario<sup>73</sup>. No podemos creer que leer es solamente para ver signos o gráficos en un papel, sino para desenvolverse en la vida, para tener fuerza ciudadana y política ante los rigores del mundo y vencer las adversidades. En el Centro Escolar, Encinas aplicó el método de leer con frases completas y oraciones que tengan sentido. En poco tiempo, los resultados eran sorprendentes, los niños indígenas quechua-hablantes, sin conocer el idioma español “aprendieron a leer y escribir con mayor facilidad. Este éxito obedece no sólo a la técnica, sino al interés que

---

<sup>73</sup> Véase a Patricia Ames en su libro *Para ser iguales, para ser diferentes*, 2002, IEP, un análisis de la conexión entre la habilidad alfabética y el grado de desarrollo en ciudadanía, importante para realizar luchas por los derechos, evitar la opresión de los dictadores y para no legitimar atropellos sociales como es muy común.

despertó en el espíritu del indio trozos de lectura convenientemente seleccionados” (Encinas, 1959, T.I, p.142). Leer para entender y enfrentar al mundo.

Lamentablemente esa forma de hacer educación no fue valorada oportunamente, ni por las autoridades políticas, ni por los grupos de cierto alcance progresista. El asunto es un problema epistemológico. Las ciencias sociales han tenido, debido a sus propulsores, un sesgo contrario a la educación. Curioso, ya que al eclipsar este campo (la educación) se empezó a descuidar la política educativa, se desmejoró las escuelas públicas, se humilló al maestro de escuela; en síntesis, la calidad educativa se vino abajo, perjudicando a millones de peruanos. Uno de los inconvenientes es el de subestimar la importancia del campo académico y el de no concebir a la escuela como institución de cambio social, como espacio de desarrollo de grado de consciencia y de *emoción social*, como quería Encinas. Los hacendados autócratas y muchos gobiernos presentaban ese prejuicio; lo extraño es que algunos intelectuales también.

Encinas se mostró muy partidario de la educación como acicate para la formación de una persona más consciente de sus derechos; un objetivo que se anticipó al estilo de muchos educadores, como la del brasileño Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido*. El fin es, entonces, organizar a los niños y a los jóvenes en el camino de la ciudadanía y construir una sociedad basada en un sólido entrenamiento académico con alto grado de sensibilización, para resolver los grandes problemas de la situación puneña y nacional. Los indígenas, especialmente, necesitaban una luz al final del túnel; estos intelectuales indigenistas puneños la encendieron.

Hemos tenido, al parecer, dos grandes momentos generacionales con intelectuales y movilizaciones sociales en el siglo XX, la de los años 20 y la de los años 70. En ambos casos fueron resultado de campañas educativas, con alto interés en la vida académica, con peruanos afanosos en las aulas y en la exigencia de sus derechos. Por supuesto, había muchas otras variables y fuerzas involucradas en el desarrollo de estas dos generaciones, como desafíos frente a crisis económica y gobiernos dictatoriales; pero, el elemento intelectual, académico, educacional, no es ajeno. Merece, además, un estudio especial, sin los prejuicios, ni estereotipos que despojen a la realidad de su dimensión completa o lo más cercana a ella, sin reduccionismos economicistas, ni sociologistas.

Lamentablemente muchos autores y también docentes de aula escolar, se cobijaron en una frase de Mariátegui, una triste y mal interpretada frase. Aquella que decía *no se puede democratizar la educación si no se democratiza la economía*, viendo solamente una conexión lineal, recta, en los hechos humanos; como que el factor económico es la *bala*



*de plata*, el arma mágica que cambia a todos los seres humanos y que soluciona todos los males. Eso es ver un mundo pre-fabricado, ya establecido, casi como un mundo soñado, metafísico. Debido a este axioma celestial, muchos políticos se aprovecharon para descuidar la educación escolar con el pretexto de mejorar, únicamente, la moneda y la sanidad fiscal, abandonando las dimensiones culturales y educacionales. Por culpa de esa supuesta verdad absoluta se descuidaron miles de profesores del país y no se capacitaron, no mejoraron sus clases, degenerando el nivel académico de los centros escolares de Lima y provincias.

Encinas no pensó así, vio en el campo educativo una salida a los problemas, no como solución mágica, sino como herramienta para enfrentar, con más competencia, los problemas. Es decir, la cultura, la red simbólica que nos rodea, la cosmovisión que nos crea significados en la interrelación social, tiene un gran poder; educar es construir una atmósfera de debate, de discusión, creando un conflicto cognitivo, sacudir la mentalidad; es articular la población: los campesinos y los soldados con los pastores, los médicos con los maestros de escuela, los comerciantes con los artesanos. Encinas en el Centro 881 diseñó un plan educativo que hacía un diagnóstico del estudiante, lo dejaba actuar, construir el conocimiento, nada de maestros iluminados adoctrinadores; por el contrario, imperaba “la interrogación del estudiante, el diálogo entre el maestro y discípulo, el problema, la observación y la experiencia. Nada quedaba al amparo de una memoria mecánica” (Encinas, 1959, T.I, p.151). Nueva señal de un proyecto moderno.

Una organización así, es sólida, lo contrario es el caos y el desorden, justo lo que le conviene a las dictaduras, a los opresores y a los corruptos. Muchas etapas de nuestra historia nos muestran que la falta de una educación reflexiva y que un estudiante poco entrenado en la discusión, es caldo de cultivo para un gobierno que entra con manos sucias en el manejo fiscal y puede realizar atropellos, crímenes, violación de derechos humanos y otros problemas a la población misma. La garantía ante esos desmanes antidemocráticos, es una sociedad con opinión pública, es decir, capacitada en la defensa de sus derechos y de su integridad como persona, esto es, un grupo humano formado en ciudadanía. Cualquier país podría tener inconvenientes como parlamentarios y alcaldes con denuncias judiciales, con acusaciones de delitos; mas, un pueblo organizado, consciente, educado está más equipado para evitar la impunidad de estos casos delictuosos, llevando a cabo un proceso de crítica democrática, de renovación de autoridades y de defensa del buen uso de los impuestos y contribuciones que paga.

Elementos sociales, notamos, de la modernidad que deben retribuir a la ciudadanía en forma de servicios, seguridad nacional, mejoras salariales, etc.

Encinas dijo, en varias oportunidades y en muchos espacios, que la función de un maestro de escuela no es la de ser un adoctrinador, ni un propagandístico, sino ser un defensor de la democracia (Encinas, 1913). Entendiendo, por tanto, que la democracia no es un ente abstracto, que no es un regalo de los dioses. La democracia es una experiencia vivida por los ciudadanos, un circuito de relaciones de poder en constante movimiento, lleno de asimetrías y luchas por el equilibrio en un vaivén dinámico, donde jalar y aflojar, subir y bajar, es parte de la vida en sociedad.

Este es un punto a debatir: la democracia ¿Cómo la entendemos? ¿Cómo se concibe en las escuelas? ¿Qué papel cumple el docente de escuela? sería muy triste identificar que la escuela no practica la democracia. Encinas nos hace pensar en los problemas de la falta de democracia o de una democracia reducida; las personas atrapadas en el autoritarismo y los dogmas necesitan una alternativa que fortalezca su convivencia, como la que la educación en derechos puede brindar "...mientras el alma de nuestro pueblo sucumba en la inercia y en la inconciencia de sus derechos, la educación no será sino un mecanismo propio para cualquier cosa, menos para la formación en la verdadera democracia" (Encinas, 1913, p.24). Pensemos entonces ¿cuáles serían las consecuencias?; pues tendríamos una sociedad apagada, sin reflejos democráticos, con una baja capacidad de defensa ante los demagogos de la política, frente a los políticos del verbo engañoso y a los corrientes del pensamiento dogmático.

Encinas fue un amante de la libertad, de la expresión libre del pensamiento, nadie debía ser excluido. Uno de sus héroes era Voltaire y su máxima el respetar la posición de los humanos; sean mistis o indios, mestizos o blancos, jueces o campesinos. No era un enemigo de la creencia religiosa, sólo que no aceptaba que a un niño, frágil e inmaduro, se le inculque una doctrina en base a dogmas, sea la religión que fuere, sea la política que se practique. Muchos testigos lo han confundido, lo consideraban un ateo (entendido como inmoral) o un burgués capitalista o un comunista. Típicos calificativos asignado por mucha gente en el Perú dentro de su visión dicotómica; esto es, al no recibir una frase acorde a los mandatos del común, al no escuchar un *chi cheño* de Encinas, de inmediato lo califican con el término opuesto, lo catalogan de enemigo, buscando, con estilo autoritario, encajonar al maestro para buscar su servilismo.

Es así que algún comunista ortodoxo, al sentir que Encinas Franco no lo acompaña ciegamente, lo tilda de enviado del capitalismo extranjero. Un católico, al escuchar sus

críticas, rápidamente lo cataloga de ateo, como si no pudiera ser creyente de otra religión o ser un católico sincero. El hacendado, dolido por las observaciones del maestro Encinas frente al problema del latifundismo y el abuso servil contra los campesinos, bramaba contra Encinas y lo llamaba comunista.

La libertad es uno de los valores y principios de vida más importantes en Encinas, su accionar está lleno de referencias sobre este complejo concepto, consciente de las paradojas que encierra. La práctica docente de Encinas fluye con el ánimo de buscar la libre expresión del estudiante, por eso, desde su escuela 881, deja en libertad a sus estudiantes de primaria; aunque pequeños, les otorga este derecho. Muchos docentes tienen miedo de hacer esto en la actualidad; por el contrario, ven el campo educativo como un fortín, ven al aula como una cárcel, un lugar de opresión. El proyecto de Encinas cree en la libertad, concibe al aula como un escenario de crítica, donde organiza una asamblea de niños para formar ese ánimo de estudio pensante y emotivo.

Encinas concibe la disciplina como un acercamiento entre el maestro y los estudiantes (esta idea la tomará, años más tarde, Mariátegui). Es el escenario donde fluye una espiral de ideas, una práctica de intercambio de opiniones entre maestro y los niños. No ve disciplina como un ambiente de cuatro paredes de opresión, nada de parroquias o conventos de adoctrinamiento, por eso rechazaba los conventos de las monjas con niñas dentro. Por ello nos dice que en su centro escolar “a mayor libertad concedida, mayor era el orden” (Encinas, 1959, T.II, p.73). Entiende el orden como participación, no de gente inmóvil, sino de una vida plena y llena de manifestaciones, deseos, cuestionamientos, donde se realizan asambleas de estudiantes.

En la experiencia académica Encinas cuestiona, por ello, el estudio libresco, porque lo asocia con el dogma y el conocimiento pre-fabricado, hecho tan sólo por repetición entre los estudiantes. Junto con el libro, considerado sagrado por un maestro dogmático, está la obediencia, también vista como la más importante, sagrada, inamovible, tanto así que termina siendo una educación autoritaria, opresiva; esto fue cuestionado por Encinas, pues el adoctrinamiento y el régimen cuartelero sirven al niño “para aumentar su abulia y colocar su vida dentro de fuerzas que lo deprimían” (Encinas, 1919, p.9). La disciplina mal entendida, afín al estudiante pasivo, pegado a la silla, nada creativo, nada cuestionador y que todo lo repite a coro, produce solamente una masa amorfa de gente sin dirección, dócil a los designios de los caudillos autoritarios.

La humilde escuela 881 fue testigo de clases diferentes a las tradicionales. Nada de pizarras rellenas de contenido a memorizar, nada de libros considerados sagrados a

repetir. Lo que encontrábamos eran niños reunidos en asamblea, discutiendo entre ellos sobre los asuntos de su estudio, de su formación, de los maestros y del ambiente de la época. Nos cuentan que había niños difíciles, pero en libertad como quería el director Encinas, con flexibilidad para aquellos estudiantes trompeadores, aquellos díscolos de continuo pugilato; si bien es una constante en los varones tradicionales, no por ello es una situación a la que un maestro moderno deba ver con placer o displicencia. Al contrario, Encinas sabía que la psicología de un niño, de una zona marginal, socialmente con desventajas económicas-sociales, puede derivar a un carácter complicado, pero no imposible; las estrategias en el escenario libre dieron sus frutos, cuenta el maestro.

Estudiar la psicología del niño era una de las condiciones fundamentales que una escuela debía practicar, de acuerdo al concepto pedagógico de Encinas. No retiraba a ese niño trompeador, no lo expulsaba; eso sería rendirse ante una dificultad, había que recurrir a la pedagogía y dentro del marco de la doctrina liberal, saber su pensamiento, su necesidad. Reconocer ese mundo interior del jovencito, era la premisa básica para establecer las coordenadas psico-sociales reales de la situación a la cual el maestro se enfrenta; el grado de liberalismo en Encinas es de tal grado que considera cada mundo interior del estudiante como único, especial y proclive a estudiar, pero no moldeable ni llevado a ser adoctrinado por dogmas que lo trastornen.

Muchos casos de niños problema, catalogados como difíciles y que tal vez hubieran sido expulsados en otras instituciones, son rememorados con orgullo por Encinas como muestra de su pedagogía exitosa; los casos fueron descritos en su libro *Ensayo de Escuela Nueva* con satisfacción de maestro laborioso. Es comprensible, todo buen maestro de escuela busca generar consciencia, formar estudiantes con personalidad crítica y otras virtudes, como responsabilidad y compañerismo. Encinas también lo sentía así, describió esos casos en la parte final del tomo II de su libro (1959) con lujo de detalles, recordando nítidamente los nombres de sus pequeños estudiantes y anotando sus logros, ya como adultos profesionales y/o personas de bien.

Dentro de la proyección educativa de Encinas, hemos dicho, se incluía el deseo de formar a los niños en libertad; por ello, no se permitía al estudiante que hable a escondidas, que haga rumores, ese niño llamado, entonces, el *acusete*. Una de las experiencias que nos cuenta el maestro es la de luchar contra esa conducta (de antaño y de ahora) del escolar *soplón*, que delata a sus compañeros por algún beneficio personal, que delata para congraciarse con el profesor o su director de escuela. Muchos docentes de hoy aún piensan que el niño trompeador y el acusete son aspectos normales y

cotidianos, típicos de su edad y, por lo tanto, permiten que esto siga y hasta lo multiplican con su permiso, con esa actitud cómplice del maestro o maestra. Muchos profesores de escuelas de la actualidad manifiestan, increíblemente, en campañas de capacitación realizadas durante el programa Pronafcap<sup>74</sup>, que si un niño varón es golpeado, debe aprender a golpear y a ser rudo pues es varón y es lo natural, por lo cual debe entrenarse para ello. Increíble, pero este problema se ha transmitido por la TV actual y, en medio del contexto agresivo del bullying, cuya gravedad se ha expresado, con desgracia, en varios casos de niños muertos, ha recibido cierta aceptación.

Encinas no veía ciegamente estos problemas como naturales, ni como propios de la edad, sino como parte de situaciones construidas por la sociedad, permitidas por la generación anterior, quienes socializan o incorporan a los niños en el simbolismo cultural hegemónico. Por eso, Encinas tenía un entusiasmo enorme en llevar a cabo estudios e investigaciones sobre la particularidad psicológica de los niños, acerca de las condiciones especiales y propias de un escolar, sin estandarizar a los estudiantes. Los estudios antropológicos, que hizo Encinas, lo conducían a valorar el tejido cultural que rodea a una escuela; no entendía cultura como arte, una concepción muy común en la población y todavía en el medio magisterial; no la concebía como finos modales, versión milenaria que proviene de la Roma antigua, que aún persiste entre nuestros políticos y autoridades, así como en algunas maestras de escuela; Encinas no asumía el concepto cultura de la forma típica de un ambiente conservador y señorial.

Él, ya en su época, consideraba la cultura como los antropólogos la definen a partir de la segunda mitad del siglo XX: red de significantes y significados que crea el humano y da sentido a la vida en comunidad, desenvuelta en el área laboral, social, político, económico y religioso. No los modales, no el arte, no los objetos, mucho menos aceptó la visión de cultura como un reflejo inerte sin valor o simple figura de espejo. Encinas tenía una preparación académica muy amplia, eso le brindaba una base extraordinaria para dejar atrás las antiguas ideas racistas, las ideas civilistas del gamonalismo. Con su vasta y rica formación integral, enfrentó la gran roca de los dogmas, ese peso de las instituciones de poder fáctico, esa costra de los moldes culturales vista como algo normal o natural, es decir, lastres como la educación clasista, la discriminación religiosa, el memorismo, todo aquello que creó una sociedad peruana dentro de tremendas desigualdades y de enormes abismos en la calidad de vida.

---

<sup>74</sup> Programa Nacional de Formación y capacitación en formación ciudadana y educación intercultural durante los años 2011 y 2012.

### 3. 3. Su concepción histórica de la educación

La formación pedagógica de Encinas recorre los proyectos y experiencias de los grandes pensadores de la pedagogía liberal, de los maestros desde la Grecia clásica hasta los pensadores modernos de Europa del siglo XIX. Sus lecturas atravesaban los caminos de Atenea, de la *diosa razón*, de los emprendedores del nacionalismo y del romanticismo que emprendieron los Estados-nación en los procesos de unificación que tanto añoraban los intelectuales peruanos; Encinas no era ajeno a este entusiasmo, aunque sí era novedoso en el campo de la educación rural.

El maestro puneño admiraba la ciudad de la filosofía, Atenas, aquella polis de la Grecia antigua. Respetaba su interés en la reflexión, en la preocupación de lo humano, la libertad y las discusiones sobre el gobierno y la sociedad. Mucho de su proyecto radicaba en las palabras de los pensadores del Olimpo y del Humanismo; de aquellos *herejes* contra el Papado, así como de los pensadores de la naturaleza humana, Rabelais y Montagne; gustaba mucho de la lectura de las acotaciones sobre la cuestión humana.

Las bibliotecas -soñaba- debían estar surtidas de textos de los humanistas florentinos, debían guardar las modernas discusiones de Florencia, de Venecia, de Nápoles, con el interés de lo humano, cuya máxima sobre el ser humano sería *ni animalizarlo ni divinizarlo*, como diría el autor de *Pensamientos* (1969)<sup>75</sup>. Encinas era un humanista, un seguidor de los críticos de la aparente pureza, gustaba de los autores que reafirmaban lo crudo y lo natural de lo humano, sin medias tintas, sin maquillajes. Por ello uno de sus autores favoritos era Rabelais, el provocador de los humores, de los olores de la naturaleza humana.

Entre los ilustrados, Rousseau se ganaba el premio de los adalides de esta corriente del pensamiento, la tesis del *buen salvaje* estaba en la agenda pedagógica de Encinas; también incluía el rousseauiano enfoque del rechazo a los exámenes como un elemento siniestro y traumatizador de estudiantes, ya que ocasiona el apresuramiento de los estudiantes ante un examen y los empuja a la memorización de información. La práctica de los exámenes genera incertidumbre además de no ser un buen indicador, ya que muchas veces se elaboran preguntas de corte memorístico y/o cuantitativo, que despiertan escasa reflexión. Al más puro estilo rousseauiano, nuestro puneño educador proclamaba la libertad como el alma de la educación; la libertad, como camino de todos los escalones de la pedagogía,

---

<sup>75</sup> Blaise Pascal, filósofo y matemático del siglo XVII.

es el especial escenario de luchas y de práctica docente, es el espacio donde se fundan los dos grandes actores de la pedagogía: educador y educando.

Las ideas de Rousseau han sido muy influyentes entre los pensadores modernos y entre los pedagogos del mundo. La *teoría del buen salvaje* se encarnó en la teoría política y en la educación moderna, recibiendo la idea de que en la naturaleza el mejor rasgo de la condición humana es la virtud. El pensador ginebrino, perseguido muchas veces por los gobiernos absolutistas, declaraba que los niños debían desarrollar sus vidas naturalmente, ya que el hombre *nace bueno*; que la educación es, tal cual, la vida misma. Educar dentro de las ideas de Rousseau, no es hacer razonar al niño, pues este valor racional, es el fin de la vida humana. La educación, decía, es evitar los vicios en un niño, es no perturbarlo de su maduración natural, lo cual debe ser respetado por el maestro.

En la vida campestre y en los jardines aledaños a la escuela se debe enfatizar, como quería Rousseau y como se practicó con los niños de Puno, el estudio de las plantas, de los astros; por ello, las excursiones por las zonas aledañas de Puno eran comunes bajo la dirección de Encinas. Así, la geografía y la naturaleza cobraban vida para el niño estudiante del Collao, además de sentir y vivir el campo, “en el Centro Escolar 881 los alumnos eran diestros para trazar croquis, levantar pequeños planos, dibujar y leer mapas” (Encinas, 1959, T.I, p.150). Es decir, teoría y práctica, educación natural, activa, con un gran aprendizaje significativo.

Encinas cuenta que la agricultura era una asignatura novedosa que buscó ejercitar; pero, carecían de las tierras escolares para poner en práctica esta actividad, muy viva para los niños del campo, pues “encontré especializada esta enseñanza en el Centro. Don Genaro Carreón, viejo y conocido horticultor, era el profesor” (Encinas, 1959, T.I, p.130). Igualmente, en el taller de carpintería y de artesanía, se analizaba la geometría de las mesas y de las sillas; la física de los cuerpos en movimiento al trabajar con ellos, viendo y comparando las herramientas para estudiar las matemáticas de los conjuntos y de las adiciones y restas de los instrumentos que utilizamos. Esa era su norma de asignaturas, de cursos, pero al aire libre, como el ilustrado autor de *El Contrato Social*, oliendo los aromas del saber en las plantas y recogiendo la cosecha moral de los hombres y mujeres rurales.

Otra gran influencia en la pedagogía del maestro Encinas fue Froebel, considerado el perfecto autor de la *pedagogía romántica*. En la Alemania de inicios del siglo XIX, Frederick Froebel realizó una campaña que consistía en educar dentro de los parámetros propios de un niño, en la espontaneidad de los escolares. La corriente de pedagogía

romántica se adhiere al postulado de dejar que las habilidades personales de un estudiante broten con naturalidad, que un maestro no dogmatice, no imponga, sino que sea mediador, que haga florecer el mundo interior, pues de acuerdo a Froebel, la condición humana atraviesa una polaridad: el eje personal interno lucha contra el entorno externo de toda persona, dos elementos que irán cruzándose sin apuro y con mucho trabajo docente para alcanzar una conexión equilibrada.<sup>76</sup>

El romanticismo de la pedagogía de Froebel, admirada por Encinas, guarda una esperanza en la formación religiosa. Este punto no era del agrado del maestro puneño. Bien sabido es que mientras que Froebel fue difusor de una doctrina de amor, de humanitarismo y dedicación cristiana, Encinas recogió la cuestión de la naturaleza, de los estudios en la vida natural de los campos agrícolas, asimiló el compromiso de amor en las aulas y la solidaridad, pero sin acoger la educación religiosa, pues no era partidario de educar a los niños dentro de un ambiente de oraciones, devoción y credos, nada de imágenes idolátricas. Si bien no empleaba la religión en su escuela, Encinas afirmó que los indígenas tenían moral ya que “sentimientos de probidad, de amor a los hombres, de humanidad los poseen dentro de su medio social y aun fuera de él” (Encinas, 1919, p.6). Una afirmación profunda, entendiendo que la moral no es exclusiva de la religión y que los campesinos son seres morales.

Nuestro educador puneño acogió también de Froebel la organización de las *cunas o jardines de infancia*, ese trabajo docente con niños en sus primeros años, los famosos kindergarten, todo dentro de un marco liberal, de fuerte organización federal y descentralista; era un trabajo educativo en ese oasis político que empezaba a ver los procesos nacionalistas que anhelaban sentir el sabor de la unificación político-cultural.

La educación rusa no escapaba de la admiración enciniana. El educador y escritor Tolstoi había organizado escuelas de libertad, otro gran modelo para el maestro Encinas, quien dijo: “esta tendencia de la libertad en la escuela llegó con Tolstoi a su más amplio idealismo...encarna la selección libre de la conciencia de los individuos...” (Encinas, 1913, p.22). Una corriente que el maestro puneño ejerció siempre como práctica docente y como guía de vida. Nada de dogmatismos, ni coacciones, ni intransigencias. Se inclinó por un camino florido de libertad de pensamiento.

---

<sup>76</sup> Se puede revisar los textos de Frederick Froebel (1782-1852), como *La Educación del Hombre*, donde enfatiza su influencia religiosa y menciona que hay dos leyes en el proceso educativo, una la de los opuestos o polaridad y otra, la de asociación o conexión. Existe una versión digitalizada en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>



La Rusia revolucionaria fue una fuente de inspiración para el puneño que estudiamos. Su posición, equilibrada y sin prejuicios, animada por la educación más eficaz, lo condujo a apreciar los cambios en la tierra de los bolcheviques, sobre la clasificación de temas conectados, llamados los *complexos*, reordenando las antiguas y aisladas materias y a los docentes. “No es necesario formar parte de las filas del comunismo ruso para elogiar, sin reservas, la transformación radical operada en los sistemas de enseñanza” (Encinas, 1959, p.134). Clarísimo mensaje a las mentes cerradas que no reconocen los aportes positivos, por temor a ser etiquetado.

Encinas vio en ese proceso transformador de diferentes regiones de Europa una inspiración educativa, la de los juegos y regalos, de conexión entre maestro y niños, a quienes se les debe ejercitar con trabajos sencillos y prudentes; por cierto, deben estar adecuados según la edad, siguiendo así altos fines formativos, disponiéndose como un jardín natural. Plantas, rosas, frutos, aromas naturales frescos de arándanos, aleteos coloridos de delicadas mariposas que acompañen a los estudiantes.

Uno de los ejemplos pedagógicos, y del pensamiento social latinoamericano, que acompañó a Encinas fue el trabajo de Domingo Faustino Sarmiento, ese político y educador argentino que trazaba las coordenadas de un marco de identidad nacional, de integración entre los sectores sociales de Argentina, trascendiendo a todo el continente, siendo llamado por ello el *maestro de América*. Sarmiento fue un propulsor, como Encinas, de la educación primaria, obligatoria, pública y gratuita. Al igual que el puneño, incentivó la lectura especialmente a través de frases completas y no como se estilaba antaño, enseñar a leer por sílabas separadas.

Los textos de Argentina así como sus movimientos sociales han estado ingresando a los medios y a los centros de educación superior de nuestro país desde hace siglos. No nos extrañe que los libros y las corrientes políticas de los gauchos hayan sido leídos, comentados y replicados por nuestros intelectuales, como se nota la conexión entre Sarmiento y Encinas. El argentino fue director de una Escuela Normal en Valparaíso, Chile, a mediados del siglo XIX<sup>77</sup>, una institución de renombre y poder académico que seguramente incentivó al puneño a estudiar en la Escuela Normal de Varones de Lima, en 1905, apenas fuera reabierto<sup>78</sup> por el gobierno de José Pardo y Barreda, con la dirección

---

<sup>77</sup> Fue fundada en 1842, durante la presidencia de Manuel Bulnes, cuyo primer director fue Sarmiento. Muchos años después, en 1974, fue cerrada por el gobierno dictatorial de Augusto Pinochet.

<sup>78</sup> Esta escuela de preceptores fue creada por el Protectorado de José de San Martín en 1822, olvidada poco después y por ello refundada en 1905.

de un maestro belga, Isidoro Poiry, cuyo propósito era “preparar al educador más que el simple y tradicional maestro de escuela...formar líderes es una cuestión esencial” (Encinas, 1959, T.I, p.31). Lo que el Perú necesitaba y Encinas aplaudía.

Otra influencia y semejanza entre el maestro argentino y el puneño fue la admiración de los postulados de la comunidad protestante, a la que reconocieron mayor consistencia moral frente a los curas católicos, más sinceridad en sus actos relacionados a la prédica. Observaron la importancia de libre examen como factor de aprendizaje de las prácticas democráticas y de tolerancia académica, base para una construcción de la sociedad republicana y de clima libertario. Ambos se percataron de la postración de las mujeres, que la sociedad conservadora había establecido como *natural y de sentido común*, por ello consideraron que ellas también debían educarse sistemáticamente en la escuela, sin monjas y con mucho énfasis científico.

Sarmiento era un adalid para Encinas. La huella doctrinaria y política de Don Domingo influyó bastante y positivamente en el maestro de Puno, zona de algarabía académica. El argentino perteneció a una Logia Masónica durante su estadía en Chile, llamada Unión Fraternal de Valparaíso en 1853, una forma de insertarse en el mundo político y en la comunidad de intelectuales de rigurosa formación moral como académica. Encinas fue también un integrante de logias; así lo cuenta en sus libros, se reconocía como activista de ideas que subvertían el sistema social y político del sur peruano.

Muchos de los libros de Sarmiento, como *La Educación Popular*, originalmente publicado en Chile en 1849, deben haber llegado a las manos de Encinas. En aquel texto se proponía que los gobiernos debían asegurar un mayor apoyo financiero y seguridad estatal a las escuelas primarias, más que a las universidades, pues veía en el sector infantil la base de la formación de ciudadanía de toda civilización. Una frase que dice mucho es: “la instrucción primaria es la medida de la civilización de un pueblo” (Bravo, 1993, p.2). Muy semejante a las afirmaciones de nuestro maestro altiplánico, cuando revalora la vida democrática como el máximo objetivo de un profesional de escuela.

Esta posición acerca de la importancia de mejorar la formación base como es la primaria, era denominada por Sarmiento como *educación nacional*, o también *educación popular*, así como *educación común*. Hay muchas formas de nombrar a este campo de nivel primario, muy especial por corresponder a un área de construcción de la nacionalidad desde una edad temprana. Mientras que Sarmiento tuvo expresiones duras contra los bravíos grupos étnicos de su país, había una gran diferencia en la propuesta de Encinas en este campo. Destaquemos lo semejante: para ellos, educación era sinónimo de

nacionalidad, de democracia; que todos, desde niños, desarrollen las prácticas de un ser humano libre, vital, en igualdad de condiciones; que, de adulto, si desean seguir estudios universitarios tengan la oportunidad y cumplan con los requisitos mínimos. Nada más lejano a las ideas elitistas de otros pensadores, como Alejandro Deústua o de Víctor A. Belaúnde<sup>79</sup>, quienes priorizaban la educación de unos cientos de universitarios, con alto financiamiento, mientras que millones de niños provenientes de sectores marginados carecerían de la oportunidad y de la formación básica, la cual brinda elementos sociales para garantizar una sociedad igualitaria y moderna en derechos.

### **3. 4. El maestro**

Es muy interesante la visión que Encinas tenía sobre la misión de un maestro. Quienes han trabajado como tal, saben lo complicado que es hacer una presentación ante los colegiales, preparar una sesión de clase, evaluar el aprendizaje, mantener la disciplina (este es uno de los temas más polémicos), lograr una conexión empática con el estudiantado, etc. Encinas observó a los maestros de su época, quienes parecían, muchos de ellos, estar congelados en el tiempo; él lo sabía muy bien, es uno de nuestros grandes problemas hasta el día de hoy, problema que no encuentra al maestro en solitario, pues es la sociedad entera la que está detrás del problema. Encontró que “el maestro en el ejercicio de su profesión, está en plena edad medioeval” (Encinas, 1959, T.I, p.57). Se refería al estancamiento por el escaso debate, por la casi nula investigación y las barreras oscurantistas contra la reflexión de la realidad social.

Él observó una cultura y/o personalidad dicotómica entre los encargados de la docencia en las aulas. Observó que muchos docentes oscilan entre dos posturas antagónicas: o el castigo o el premio; que ven estudiantes malos y buenos. Realmente esta posición es una actitud de muchos peruanos, no sólo de educadores o personas a cargo de niños y adolescentes, es también la postura de muchos padres y madres de familia, es la posición clásica de los aficionados al fútbol, de las autoridades de escuelas, como los directores, administradores de sectores ministeriales. En la actualidad, los programas de TV y el cine, tienen esa inclinación dualista de ver a los humanos, como encapsulados entre dos caminos opuestos; se ve también este enfoque en ciertos casos de los noticieros, los conductores de programas televisados, entre artistas, deportistas y en las campañas electorales de los últimos tiempos.

---

<sup>79</sup> Son autores que enaltecieron a la cultura hispánica, a las élites del Perú. Deústua escribió *La Cultura Nacional* y Belaúnde, *La Realidad Nacional*.

Uno de los grandes planteamientos de Encinas refiere que se necesita un *aula no una cárcel*, que la disciplina fluye de la autoridad del docente, entendiendo ese concepto como liderazgo, ve al maestro como un coordinador, un guía, el amigo respetado. No creía que autoridad signifique ser mandón, no acepta que un maestro asuma una conducta militarizada, rechaza tajantemente un escenario pedagógico lleno de los griteríos y sanciones, de las amenazas y castigos. Él decía que una educación renovadora “donde los estudiantes y maestros colaboran en una perfecta comunión de ideas y de propósitos, toda fricción desaparece” (Encinas, 1959, T.I, p.117). La disciplina, por lo tanto, es una condición de identificación entre los discípulos, el maestro y la tarea de aula, envueltos en una red de trabajo en conjunto. No es obediencia.

No gustaba de los premios ni de los castigos. Es muy conocido su rechazo a las autoridades escolares de oficio militar o de hábitos religiosos. A los primeros, por cercenar las posibilidades de los integrantes de una comunidad académica; a los segundos, y con más gravedad si son monjas, por su dogmatismo cuasi oscurantista, que limita el desarrollo académico explorador de la ciencia y, además, porque los niños no estarían en condiciones de abstraerse en figuras doctrinarias de seres malignos que supuestamente pululan entre los humanos. El liberalismo educativo que postulaba Encinas gira por el lado de dejar volar al niño, al educando, permitir que se construya la personalidad del pequeño, dentro del arte y la creatividad, pues una “escuela sin música y sin flores, donde no se escuche otra voz que la autoritaria del maestro tiene mucho de símil con una prisión” (Encinas, 1959, T.I, pp.139-140). De manera que el estudiante, por su propio crecimiento, con sus propias vivencias y en las actividades que realice, logre, de forma madura y responsable, tomar sus propias decisiones.

En el 881, Encinas contó con varios maestros que le ayudaron en la tarea. Les evitó la poli docencia, pues se saturan tanto los profesores como los estudiantes, porque la enseñanza de todas las materias a cargo de un mismo profesor, sería un trabajo sin provecho personal ni colectivo; optó por la especialización. No habría descanso, ni dedicación a la investigación, sin las actividades que enriquecen a ambas partes (educadores y educandos), cultura, arte, deporte. Rechazaba el trabajo docente mecanizado, soso; por eso, en su escuela re-ordenó las materias y a los docentes, evitando largas horas de un profesor frente a sus discípulos, “semejante labor no puede ejecutar un maestro que dispersa su actividad en diferentes materias, estando además, obligado a cuidar de la disciplina de los niños confiados a su cargo” (Encinas, 1959, T.I, p.135).

Muchos maestros que han laborado saben de la tensión que experimenta un profesor ante los estudiantes. Saben de lo imaginativos y dinámicos que deben ser ante una clase. Muchas veces el profesor no está con las venas inspiradas, ni pasa por un tiempo anímico estable, en ocasiones están con mucho estrés, con problemas personales, angustia y pesimismo. Un educador en esa circunstancia puede tomar, erradamente, la decisión de expulsar o dañar físicamente a un estudiante. Todo esto es mal consejero, mal momento para todos en el aula; Encinas recomendaba que debía evitarse la expulsión de aquel estudiante que obstaculiza la clase, que resulta indisciplinado, que parece no desear escuchar ni participar de las actividades en el aula. No, expulsarlo del aula resulta inapropiado, él decía que eso era una señal de pérdida de la autoridad del maestro, que con eso se estaba demostrando una escasa creatividad, pues, decía: “la autoridad entendida como fuerza que presiona la consciencia y evita el desarrollo, no tiene razón de ser” (Encinas, 1959, T.II, p.86). Entendiendo él que se confunde autoridad con autoritarismo, pues la autoridad no va con el ejercicio dogmático y altanero.

Esto debe ser una pauta en el educador, un examen de sus limitaciones. Cada docente debería hacerse una introspección, un estudio de auto-evaluación, para conocerse y reconocerse en los momentos más complicados, en los escenarios más extremos y así poder elaborar la estrategia más adecuada. Ese áspero control del *magister dixit* equivale, para Encinas, a un dictador. El maestro como autoridad, debe consistir en un ser de gran responsabilidad, de firmeza, de una personalidad sólida, seguro de sí mismo. Para evitar el agotamiento que puede generar antipatías y prejuicios en el aula, Encinas impulsó la variedad y creatividad de las actividades pedagógicas, creando así un clima docente de tolerancia, amistad, mayor justicia y ecuanimidad; los maestros rotaban de turno y aula, lo cual evitaba el trato militarizado de los maestros tensos y desesperados. La rotación docente servía de respiro a todos.

En el tiempo que vivió Encinas el aparato estatal tenía un corte civilista, aristocrático. Los barones de la política y señores del azúcar forjaron un profesorado que según el director del 881, era más agente gobiernista que maestro y que “olvida que es un educador antes que un funcionario al servicio de la administración pública” (Encinas, 1959, T.I, p.23). La burocratización origina que el maestro deje de lado el punto esencial de la educación, obviando el proceso de discusión y producción de relaciones humanas por dedicarse a la ley rigurosa, al simple trámite engorroso de cumplir un sílabo y un programa formalista lleno de trámites.

Sobre los estudiantes *acusetes*, como se acostumbraba llamar así a los soplones, afirmaba, como mencionamos anteriormente, que estos casos hacen perder autoridad al maestro, pues se está recurriendo a la trasgresión de grupo como organización, como comunidad compacta libre de opinión. Hablar por lo bajo es un síntoma de falta de libertad de opinión. Acusar a escondidas, denunciar bajo la mesa es una evidencia que en el aula no existe la confianza, ni la franqueza de personas que se ayudan o reconocen sus errores cara a cara. Los niños, aunque pequeños, deben aprender en el aula a resolver sus problemas ante sus enemigos, justamente el entrenamiento preciso para evitar, en la vida adulta, a los dictadores y violadores de derechos humanos.

Cien años antes de la *pedagogía de resolución de conflictos*, ya Encinas realizaba en su escuela andina la práctica educativa de realizar asambleas de estudiantes de primaria, para que aprendan a comunicar sus sentimientos sobre los demás educandos, acerca de la escuela misma; incluso, sobre el trabajo del docente. Encinas recogía las palabras de uno de los grandes defensores de la libertad, uno de sus grandes héroes, John Stuart Mill, quien expresó que “cualquier individuo debiera ser apto para defender sus propias opiniones” (Stuart Mill, 2011, p.47). De frente y sin tapujos, libremente, maestros y estudiantes deben transmitirse sus temores, sus críticas, sus proyectos, formando futuros ciudadanos que no aceptarán, en la adultez, ninguna actitud antidemocrática en su país.

El docente que se convierte en un mediador de estudiantes en una situación de creatividad y de libre producción, conlleva a crear personas que resolverán conflictos, que responderán ante los desafíos de la vida entera. Además, el estudiante que valora, crea y produce arte, que no repite ideas pre-fabricadas, sino que es imaginativo y competente para cualquier contradicción de la sociedad, podrá crear alternativas; “el genio no puede respirar libremente más que en una atmósfera de libertad” (Stuart Mill, 2011, p.74). La libertad es un valor fundamental, un escenario natural. Encinas logró en el 881 crear ese clima de libertad pedagógica que respiraba aromas de fruta fresca.

Ser maestro o maestra es un punto importante en la visión de Encinas. Especialmente creía que la formación de maestra debía ser cuidadosa, no de corte superficial, rechazaba la visión de la mujer como ser decorativo, como adorno social o para la diversión machista. Por ello su rechazo a la escuela confesional para mujeres y a cargo de monjas. Era un convencido de lo terrible de las escuelas a cargo de congregaciones religiosas, a quienes veía “ajenas por completo a las manifestaciones de orden nacional, imbuidas de ideas conservadoras en el orden general de las cosas” (Encinas, 1913, p.18). El carácter de vida enclaustrada y el pensamiento ortodoxo de las religiosas, les impedía crecer como

sociedad -decía el maestro puneño- las hacia vivir lejos de un proyecto superior basado en la educación.

Si se opta por dejar de lado la confesión religiosa en las aulas, no hay que temer que los niños sufrirán un vacío de valores. Encinas propone que existen otras vías para la formación espiritual de los jóvenes. Cada asignatura es propicia para este fin. Cuidado con la supuesta aridez de las matemáticas, ya que su enseñanza ajena a las aplicaciones de la vida cotidiana pueden conllevar una visión abstracta y hueca del cálculo, pues el mundo -sobre todo el moderno que anhelaba Encinas- está lleno de aplicaciones de las matemáticas. Tenía interés en los cursos, que según él, son de mayor riqueza formativa, como la historia y la filosofía; contienen mucha vida intensa, enseñanzas, moral, ejemplos de esfuerzo. Vistos, además, como programa político y de hondo contenido humano, para forjar una personalidad justa, con ejemplos vivos de seres de carne y hueso que dejaron su sangre por conseguir un mundo mejor, resultan propicio en la escuela.

Para el maestro Encinas formar a nuestros niños, sobre todo a nuestros niños indígenas, pasa por tener a los maestros y las autoridades en buen estado de entrenamiento, pues dice que muchos de nuestros jefes de la educación ministerial “...no son garantía para la nación, los educandos ahí no tienen ese *open mind* de que nos hablan los educadores ingleses [...], son prejuiciosos, aunque ilustrados, pero dogmáticos” (Encinas, 1913, p.33). Una clara muestra de libertad y pensamiento como guía de vida en su trabajo docente, para evitar la discriminación, el racismo, el machismo.

Nuestro intelectual educador, defiende a la mujer. Ve un problema de género, un fenómeno de desvaloración de la mujer en un país con mucha complejidad de la mentalidad y el imaginario social. El dúo *mujer-educación religiosa* es un factor que no obvió, pues criticó que no hay una real religiosidad, es un mero conjunto de dogmas, fetichismo burdo, idolatría vacía que permite que tengamos una población que legitima a los dictadores, a las tradiciones negativas contra la misma población, “...una religiosidad artificial sin fondo sentimental de ningún género produce el embotamiento del espíritu con una serie de ideas de las que difícilmente se desprende” (Encinas, 1913, p.33). Ve una adulteración de las bases del cristianismo primitivo, el cual tenía mayor contenido social; era comunitario e interesado en la vida cotidiana.

La posición de Encinas al respecto apuntaba a cambiar una serie de posturas y mecanismos del sistema educativo, político y económico del país. Su férrea defensa de la educación libre y laica tenía en la mira a la formación de la mujer peruana. Reconocía, en

su tiempo, que la mujer ya luchaba por su liberación, por su independencia económica, por alcanzar puestos de realce de acuerdo a su capacidad.

Veía que en este trayecto las fuerzas y necesidades de emitir leyes contra el desarrollo espiritual y político de las mujeres perdían sentido. Notaba que “la mujer ya no admite la maternidad como su único destino, ni de ser una buena sirvienta como su único oficio; el matrimonio es un accidente y no una necesidad; toda su vieja consistencia se deshace...” (Encinas, 1959, T.II, p.117). Muy temprano Encinas se percató de la situación de cambios en el campo social y de género, había notado el gran cambio en la mentalidad y en la actitud de las mujeres del Perú, apreció el viento nuevo que soplaba en la sociedad peruana, aunque el poder fáctico se aferraba en otro sentido.

### **3. 5. El Estado**

Muchos de los puneños, como estamos viendo, eran intelectuales ilustrados y muy regionalistas, veían a su región como una zona de alto valor y rico potencial humano. Eran muy hostiles frente al Estado, les caía grande y pesado, lo veían como un ente opresor, un organismo prepotente, sentían su centralismo absorbente y causante de las penurias y frustraciones de los habitantes de las regiones del lado transandino.

Como analista de la situación social y política, Encinas cuestionaba la participación del aparato estatal durante los años posteriores a la guerra del salitre. En muchas oportunidades, charlas y textos publicados, Encinas mostraba su desacuerdo, como los demás puneños y provincianos, con el centralismo. Ese problema nació con la República, fue establecido por los conservadores de la política, vencieron a balazos a los liberales (seguidores de un descentralismo y de un comercio liberal). Le molestó el plan centralizador de la administración de José Pardo en 1905, se fastidió con la vanidad de los limeños. Contaba que en la Escuela Normal de Varones, donde estudió, los estudiantes protestaron contra un maestro tradicional y déspota: “Salazar, como todos los limeños, tenía menosprecio por los provincianos. Pensó que la Escuela Normal era una escuela de huérfanos...quiso convertirla en un juguete de sus caprichos.” (Encinas, 1959, Tomo I, p.43). Para Encinas el derecho de un ser humano a expresarse, a mostrar su sentimiento, sin castas, ni jerarquías, es muy importante.

Experimentó que los ánimos de patriotismo y nacionalismo se caldearon luego de la derrota con Chile, pero que este clima fue desaprovechado, decía que “degeneró más tarde en el chauvinismo más incipiente y sirvió a los políticos como arma de exploración o de subterfugio para sus errores” (Encinas, 1913, p.21). Una de las artimañas muy comunes



de gobiernos que incentivan el odio a los foráneos, es el etnocentrismo extremo que no siembra modelos de rumbo al desarrollo, ni aprovecha el entusiasmo popular para un proyecto de cambio que desarme estructuras de exclusión.

Una de las denuncias que hacia nuestro liberal y moderno maestro puneño era que el Estado había tomado la posición de aprovechar el poder a favor de unos pocos. El Estado, decía, veía a la escuela como un centro de adoctrinamiento, de control sobre la población y centro de sus ambiciones, un organigrama de poder contra los indefensos niños de sectores desposeídos. Sabía que el caciquismo, ese poder regional de gamonales, frenaba el camino del progreso, que restringía la voz del pueblo. Denunciaba la sumisión de los legisladores frente al Poder Ejecutivo. Ya en su tiempo alertaba contra los políticos oportunistas, decía “para mí, cualquier político debe ser resultado de una extensa campaña doctrinaria, y en períodos no electorales” (Encinas, 1955, p.10). Una sociedad organizada, por supuesto, necesita de una pedagogía política y debates de forma continua, para mantener una fiscalización y corrección de las políticas públicas de una manera permanente.

Era ese poder el culpable de la exclusión de las regiones, de postración de las comunidades campesinas, de miles de niños indígenas abandonados por el desánimo estatal. Encinas tenía clarísimo la función de un aparato tan poderoso como el Estado, decía “...una de las más altas funciones del Estado es propagar y proteger la educación del pueblo...” (Encinas, 1913, p.36). El reclamo es obvio, exige un mayor profesionalismo para la conducción del Estado; pero, no se ejercía. Justamente la población organizada debería vigilar para que esto se cumpla. Una población consciente y preparada en la escuela, sin duda, actúa como una vanguardia o grupo de avanzada.

Asimismo, le irritaba que los salarios otorgados al magisterio fueran ínfimos, bajísimos. Muchas veces, Encinas, que viajó por el mundo, registraba el valor matemático de los sueldos en aquellos lugares y notaba con sorpresa que eran muy superiores comparados con nuestro país; así lo vio en España y en otros países. Exigía del presupuesto una renta fija e importante para atender los requerimientos educacionales en lo vinculado a las rentas, la cual “no debe estar sujeto por ningún motivo a los desequilibrios económicos” (Encinas, 1913, p.37). Encinas notó claramente el abandono que sufría el maestro peruano, sobre todo el maestro andino y, al comparar los sueldos de jueces y militares, decía que el ingreso de éstos crecía en progresión geométrica, en desmedro del sueldo de los docentes, creando así, condiciones de trabajo docente muy precarias, en escenarios políticos complejos.

La vida de los puneños se había alterado en las décadas anteriores. Desde el año 1780 hasta la etapa de Encinas como maestro de escuela, la región se convirtió en zona minera, luego se convirtió en ganadera, para luego mutarse en área lanera<sup>80</sup>. Era el típico vaivén de una economía exportadora y extractivista, uno de los serios procesos de estancamiento, no sólo de Puno, sino del país entero. Por un lado, una economía de este estilo es una tara para el desarrollo pues la población tiene empleo de acuerdo a la coyuntura internacional, dependiendo del terrible tic tac del alza de la demanda en el exterior.

Por otro lado, el Estado no aprovecha los ingresos de las exportaciones para implementar una mejor educación que capacite a los habitantes para grandes tareas de transformación de materia prima, de alta gestión y servicios eficientes. Los altos mandos de la burocracia nacional y regional despilfarraban las rentas, expoliando a los campesinos, quienes han sido en el Perú los grandes afectados. Encinas denunciaba la corrupción, el abandono y desidia de las autoridades, “el Perú sólo necesita una organización técnica manejada por gentes capaces de dirigir con talento, voluntad y desinterés el complejo mecanismo de un repartimiento de la administración pública” (Encinas, 1959, T.II, p. 33).

Puno, recordemos, era considerado una región de abundante población indígena, así como las regiones de Ayacucho, Huancavelica, Apurímac y Huancavelica por el alto porcentaje de habitantes denominados *indios*, según el error de Colón en su viaje a nuestro continente. Realmente se trata de los pueblos originarios y mestizos de la región, habitantes de culturas autóctonas y milenarias, creadoras de arte y ciencia nativas. Encinas escribió que toda reforma debía considerar al indio, “cuya incorporación a la vida nacional prima sobre cualquier otra exigencia” (Encinas, 1959, T.I, p.24). Notaba la crueldad de la exclusión que la sociedad civilista peruana ejerció contra millones de peruanos que carecían de la condición de ciudadanos; por lo tanto, la inclusión del indígena era prioridad para el maestro del 881.

Las políticas públicas habían tratado este asunto como una carga. Se interesaban en atraer inmigrantes europeos que vendrían al Perú a *mejorar la raza*. Incentivaban el rechazo y la exclusión de millones de peruanos andinos y amazónicos, hasta algunos de los miembros del Poder Legislativo llegaron a sugerir el exterminio de este sector de

---

<sup>80</sup> Niels Jacobsen lo aclara muy bien cuando menciona este suceso en su extenso libro de historia económica (2013), comentado por Ximena Málaga (2014).

peruanos<sup>81</sup>. En la época de Encinas y poco antes de su nacimiento, algunos países, a cargo de gobernantes etnocentristas, llevaron a cabo estas terribles prácticas desde el mismo Estado, como política del gobierno central, exterminar a los habitantes originarios, a los llamados indios. Chile, por ejemplo; EEUU, también.

El Estado debía, decía el maestro Encinas, administrar mejor los recursos, conducir a los habitantes por sendas del saber y la creación de riqueza. Debía otorgar poder a las regiones, capacitar a sus profesores, traer libros y organizar bibliotecas de alto nivel, actualizadas y modernas; debía aprovechar las experiencias de los países con superior desarrollo educacional, como Austria, Alemania y Francia, cuyos óptimos resultados en el campo académico, él admiraba mucho.

La burocracia, ese nuevo sector social que irrumpió con los Estados modernos, ese poder que muchos pensadores, como Weber, denunciaron,<sup>82</sup> ese ente que atascó a la ex URSS, durante el siglo XX, hasta carcomerla a pedazos, también fue un tema de estudio y protesta de Encinas. El cáncer de la política ha sido muchas veces ese cuerpo endurecido de funcionarios públicos, la puerta de la corrupción, la pesada costra de los centralistas que se convierten en un poder omnímodo contra la periferia, contra el olvidado hinterland. Esto, para el puneño, era el blanco de las luchas y de las ideas opuestas. Por ello, Encinas se enemistó con la ley de 1905 que centralizaba la educación, un dispositivo legal emitido por el gobierno de José Pardo y Barreda. Curiosamente Encinas saludaba la ley liberal y des-centralista del padre de aquel, Manuel Pardo y Lavalle, quien la promulgó, durante el primer gobierno civilista, en 1876.

La ley de 1876 encomendaba a los municipios la tarea de dirigir la educación, también se promovió la ingeniería, las profesiones relativas a la gestión profesional. Aunque el problema de la precariedad de las rentas de las comunas desalentaba esta fe en las regiones, el gobierno civilista tenía el entusiasmo de una *república práctica*. Además, la falta de capacidad, la inercia y el abandono en recursos de nuestras regiones desamparaba el camino liberal y autónomo de una educación acorde a los anhelos y respuestas de cada pueblo. Dentro de su proyecto, el des-centralismo no sólo cumpliría un papel de administrador adecuado sino que serviría para fortalecer a las regiones, pues “para dar a

---

<sup>81</sup> Muchos años después, el mundo quedaría horrorizado por los exterminios denominados “limpieza étnica” que se implementaron en la Alemania nazi; en la Yugoslavia de la guerra civil; en el África y Medio Oriente, contra los kurdos, sirios y otros grupos étnicos más.

<sup>82</sup> Weber calificó a la burocracia como “una jaula de hierro”, dentro de un esquema legal y de un gobierno bajo la legitimación legal, moderna; puede leerse su obra *Economía y Sociedad* de 1922.

los pueblos, responsabilidades en el problema de la vida nacional, es necesaria la descentralización en materia de instrucción pública” (Encinas, 1913, p.38).

Aquella ley des-centralista de 1876 tuvo las firmas y defensa de diputados como Francisco Torres Chinarro, Reinaldo Chacaltana, Manuel Gálvez, Florentino Vidalón, Pedro Fernandini. Era altamente reconocido el escenario intelectual y político del sur andino, Puno era visto como centro del entusiasmo des-centralista y regionalista de aquellos años; se le consideraba la zona de muchos debates encendidos acerca de las barreras de la burocracia peruana, el enemigo de los puneños de principios de siglo XX. Muchos municipios con escasos recursos, debían subsidiar a los distritos de menor ingreso; muchos debían mantener a dos escuelas como era lo estipulado, un centro de varones y otro de niñas, por cada pueblo. Pero, el gran problema ha sido y sigue siendo, que los municipios carecen de decisión propia o de iniciativa de gastos, de autonomía económica financiera y también que no existen mecanismos de supervisión dentro de un exceso de anarquía burocrática, lo cual termina incorporando el proceso centralista a la corrupción. Un mal que aqueja a nuestras regiones secularmente.

Las banderas del des-centralismo fueron arriadas más adelante, luego del descalabro de la guerra; pasados muchos años, en 1905, el des-centralismo perdía esa juvenil intención de antaño, la voluntad liberal y nacionalista del primer civilismo era sepultado con una rigurosa maraña legal y administrativa. La ley emitida en 1905 declaraba que el Poder Ejecutivo reasumía las riendas de la dirección de la administración de la educación primaria en el país. Para muchos autores y, especialmente para nuestro puneño pedagogo, significaba el inicio del creciente centralismo educativo. Existen otras críticas, además, ya que es calificada como una ley que racializaba la educación, pues solamente consignaba una educación elemental de dos grados para los niños indígenas y, en cambio, cinco grados para los demás (Ccahuana, 2013). Había una ligera inclusión en el nuevo régimen administrativo, impuesto por los civilistas de nueva generación.

Más adelante esto alcanzaría el clímax del centralismo con la Ley Orgánica de 1920, la cual creaba direcciones regionales de enseñanza en tres regiones de todo el Perú (esto último fue parte del Oncenio, el segundo y dictatorial gobierno de Leguía). El Estado oligárquico funcionaba de manera conservadora. Se organizaba en base a doctrinas prejuiciosas, ideas racistas, cimientos de privilegios económicos. Ante esto las experiencias y las vivencias de Encinas se contrastan ante la realidad. Testigo de continuas rebeliones y sangrientas masacres de indígenas, crítico de gobiernos insensibles, el maestro Encinas y otros intelectuales antes, se acogieron a nuevas ideas y

proyectos. Salomón dice, sintetizando a varios autores, que se conjugaron tres elementos nuevos que sacudieron el viejo sistema de familias oligárquicas:

La violencia agraria, el adventismo y la respuesta izquierdista o indigenista de parte de los intelectuales regionales formaron el trípode en el cual se apoya una versión del ´mito del progreso` que pinta la educación, no sólo como redentora del individuo y potenciadora de la colectividad, sino como actividad combativa. (Salomón, 2004, p.1)

El ánimo de entonces, en el sur andino, era un clima de renovación en el pensamiento, en la acción política y en el sentimiento de corazones nobles del campo, donde la escuela era vista como el instrumento perfecto para alcanzar los nuevos estándares de calidad de vida. Encinas soñaba con el progreso, condición que pasa por el aprendizaje de la lectura, de lo que ahora se llama *literacidad*, juego socio-político de la modernidad que consiste en el proceso de construcción de ciudadanía fusionado a la habilidad de acceder a los grandes maestros de la cultura universal, el arte y la ciencia; esto es, convertir siervos en seres demócratas subiendo a través de la escalera de la ilustración, de la educación activa.

Nuestro maestro puneño vislumbró claramente que la educación debía ser un laboratorio de enseñar a aprender, no a mostrar malabares magistrales de un profesor encantado, tocado por una mano divina. Su pedagogía se basaba en centrarse en el niño, en inducir a la investigación en todas las áreas del saber, a guiar al estudiante a descubrir, no a repetir; a crear, no a reproducir; a construir, no a dividir; a liderar, no a ser guiado. Increíblemente, sus intenciones se adelantaron un siglo, pues hoy en día se recurre con intensidad a desarrollar esta premisa fundamental de campo educativo. Durante muchos años nuestro país soportó a maestros y directores de escuela empecinados en adoctrinar, en practicar las reglas de vigilar y castigar, en convertir la escuela en cárcel y centro de limitaciones.

La educación moderna que enarbolaba Encinas se guiaba de los teóricos liberales que rechazaban los exámenes como instrumentos de coacción, de terror contra la creatividad y el genio de un niño, próximo a afianzarse en las redes de la inventiva; en ellos veía una forma anacrónica de práctica educacional peruana, ceñida a programas memorísticos de conocimiento frío. Su rechazo era grande, pues el examen “es un absurdo en la escuela primaria, un error en la secundaria e inútil en las universidades” (Encinas, 1959, T.I, p.70). La pedagogía actual duda de los exámenes, es recelosa de los tremendos cuestionarios que atormentan a los estudiantes. Por ello, las entrevistas, los focos grupales

u otros métodos cualitativos son los recomendados para una evaluación que busca medir las habilidades e inteligencias múltiples de los escolares.

Muchos juicios perdieron las comunidades campesinas durante aquellos años iniciales del siglo XX. Reclamaban por las tierras frente a las artimañas de un Estado detentado por un trío dominante que los acorralaba: jueces, gamonales y sacerdotes. Los tres recibían beneficios de las arcas presupuestales, extraídos de la tributación excesiva de campesinos que eran engañados con documentos que no leían, con papeles extraños que no descifraban. Por eso, no es extraño que los intelectuales de este indigenismo temprano del sur andino levantaran las antorchas de la educación rural, de una ciudadanía a través de la escuela, de la lectura, de la comprensión de textos y de la práctica de derechos, donde el maestro y la educación se convirtieran en elementos de progreso, de acción social, de actor de la comunidad. “Los discursos indigenistas clamaban por una sociedad sin prejuicios, basada en la justicia social como primer paso hacia un verdadero proyecto nacional” (Álvarez-Calderón, 2010, p.1). Y una educación rural, indigenista, moderna y de proyección ciudadana sería, para estos maestros puneños, la alternativa y el camino hacia una sociedad de vida más plural y menos excluyente.

Muchas veces las comunidades enviaban a sus mejores lectores -los llamados voceros, que dominaban el aimara, el quechua y el español- hacia la capital, esa ciudad temida y odiada. Los voceros eran una suerte de mensajeros que buscaban negociar con las autoridades del gobierno central, ante los juicios, reclamos, denuncias, atropellos y otras afrentas que minaban la reducida comunidad campesina. Muchos especialistas plasman en sus trabajos de investigación<sup>83</sup> que el Poder Judicial estaba en manos de las corruptas gavillas de gamonales, caciques, mistis, burócratas y políticos.

Encinas cumplió una función gravitante; intelectual, educador y representante que, desde jovencito, se interesó por la ciudadanía de la población excluida. Siguió a los maestros empíricos de las escuelas Utawilaya y de Perfección, participó en los debates de la forma de educación que necesitaban en Puno. “A largo plazo, estos intelectuales campesinos apostaban por la educación, puesto que era el camino directo hacia el derecho al voto y la igualdad política” (Álvarez-Calderón, 2010, p.1). El Estado había negado a los campesinos, desde 1896, el voto y los demás derechos de ciudadano por ser analfabetos. Los consideraban incapaces de discernir, de decidir por sus vidas de manera autónoma, les negaban el derecho a conducir las riendas del país dentro de un país

---

<sup>83</sup> Así lo mencionan autores como Valcárcel, Arguedas, Degregori, Álvarez-Calderón, Del Pino y otros.

soberano. Por ello, el proyecto de Encinas era una alternativa y una posición de ruptura frente al imaginario colectivo de la época, utilizar los mecanismos socio-pedagógicos para insertar al campesino en el mundo nacional, en un proceso de inclusión social.

En Puno estallaban revueltas continuamente y en simultáneo, se alzaban voces de muchos intelectuales de carácter indigenista temprano, articulados uno a otro. No sólo es un camino de convertirse en oficialistas, como se les ha calificado comúnmente. No era una gesta que descuidaba algún aspecto de la vida humana en Puno. Vemos que José Antonio Encinas y su camada de intelectuales atacaban por diferentes flancos al Estado oligárquico, buscaban quebrar el orden pastoral con una moderna educación y con una postura libertaria; era una nueva generación de puneños, más abiertos, más participativos, más actores de su destino.

## CONCLUSIONES

- El indigenismo temprano que se desarrolló en Puno, a fines del siglo XIX y principios del XX, influyó grandemente en la personalidad y en el proyecto de José Antonio Encinas. Puno fue un foco de indigenismo, mucho antes de las luchas cusqueñas y más temprano que las exigencias de Lima. Este proceso se plasmó gracias a intelectuales de clase media, a luchadores populares, indígenas y mestizos de escasos recursos, motivados a ejercer una lucha frontal y decidida por la educación y a confrontar a los gamonales. Este movimiento se convirtió en la antorcha de unas panateneas en el sur andino, una llamarada que envolvió la puna y caló hondo en las mentalidades de muchos jovencitos de la zona como Encinas. Este punto de quiebre social es decisivo en la construcción del proyecto del maestro para plasmar una pedagogía, de corte moderno, en las zonas más abandonadas por el Estado, allá donde las provincias se refugiaban en sus profundidades para soportar el frío político de las autoridades.
- La Iglesia Adventista trajo a la zona ideas de corte liberal y renovador frente al monopolio católico. A diferencia de la iglesia dominante, los adventistas permitían la reflexión, la crítica, el libre examen de las escrituras y de la realidad nacional. Muchos pastores y predicadores del adventismo encontraron un escenario hostil entre los obispos, pero fértil entre la población. Los sermones cambiaron de tono, los puneños escuchaban y recibían a grupos religiosos de otro estilo; los *hijos de Lutero* enfrentaban a los herederos del papado, Puno alzaba su voz y su pensamiento. Esta iglesia protestante rompía el poder de los obispos, quienes hacían una pausa a sus escándalos, sorprendidos por unos rivales que les despojaban almas y poder. En las escuelas de adventistas se cuestionaba la educación memorista y dogmática, tan apreciada por el tradicionalismo gamonal del catolicismo en el sur andino.
- Dentro de la modernidad del proyecto educativo de Encinas, se encuentra el proyecto de una pedagogía activa y pragmática, no libresca. Modernizar la educación, para José Antonio Encinas, es conocer y respetar la personalidad y psicología del niño, es ingresar al mundo del estudiante, darle libertad de movimiento, de pensamiento, de organización. Encinas no acepta la coacción ni la amenaza contra el estudiante porque esto contrapone la libertad, uno de los valores más apreciados del maestro puneño. Ser un ciudadano, con derechos y de



acción política, con alto contenido de emoción social, es el gran ideal del proyecto de educación en valores ciudadanos y dentro de la modernidad como proceso educativo, que el maestro puneño trabajó desde las aulas y en su vida como educador activista. Más adelante, fortalecería su proyecto en otros espacios, el foro, el rectorado y en el extranjero.

- Encinas rechazó y combatió al gamonalismo y al latifundismo. Los elementos feudales y/o señoriales del campo peruano, que se aferraban dentro del Estado oligárquico, especialmente en las altas punas del sur, al poder caciquista y regional, estuvieron de plano como una muro de contención contra las voces modernas y contra las mentes renovadoras, como el proyecto educativo del puneño. Las autoridades y la mentalidad hegemónica de la época, lamentablemente, no facilitaron el despegue de la modernidad pedagógica, más bien fue un dique político de contención al trabajo educativo en el Centro Escolar 881. Sin embargo, este problema fue honestamente combatido por las ideas y el esfuerzo de Encinas, con un trabajo paciente, con una ética que enarbolaba el uso de la educación, la prensa y la crítica como un Voltaire sudamericano.
- La visión filosófica de Encinas se define por la postura abierta y dialéctica de su pensamiento. Nada más lejano al dogmatismo. Los planteamientos de este maestro puneño están fuera de la posición unilateral; al contrario, él observa finamente un método de análisis completo, abarcando las distintas esferas de la condición humana, cuida mucho de contar, en su diagnóstico y en su proyecto, con las aristas sociales, económicas, políticas e ideológicas del desarrollo humano. Conocedor de la compleja situación del ser humano, se preparó y trabajó con este trasfondo antropológico, con una amplia base académica, para impulsar una enseñanza nueva, un proyecto renovador en la educación andina.

## BIBLIOGRAFÍA

### ARCHIVO DE LA BIBLIOTECA NACIONAL (ABN):

- 1896-1912 Manuscritos de Prefectos de Puno  
1899 Memorias del Subprefecto de Puno  
1903 Colección del diario El Peruano, tomos I y II  
1906 La Educación Nacional. Lima.  
1919 Puno Ilustrado. Puno.  
1923 El Amigo de los Niños. Lima.

### TEXTOS IMPRESOS:

- Apaza, Pablo. (1948). *Los Adventistas y la Educación del Indio en Puno* (tesis de pregrado) UNMSM
- Arista, Gildomero. (1973). *El Curriculum y la dependencia educativa peruana*. Lima, Perú: La Confianza
- Basadre, Jorge. (1960). *Materiales para otra morada*. Lima, Perú: La Universidad
- Burga, Manuel y Flores Galindo, Alberto. (1979). *Apogeo y Crisis de la República Aristocrática*. Lima, Perú: Rikchay
- Bustamante, Juan. (1959). *Viaje al Antiguo Mundo*. Lima, Perú: Minerva
- Calsín Anco, René. (2003). *Escuela de Perfección*, Juliaca, Perú: René impresores
- Casalino, Carlota (ed.) (1991). *Diseñando el Perú. José Antonio Encinas, Alberto Ulloa Sotomayor, Pensamiento político*. Lima, Perú: CILSE, Senado de la República
- Cotler, Julio. (1978) *Clases, Estado y nación*. Lima, Perú: IEP
- Cuentas y Suárez (eds). (1959). *Ensayistas Puneños*. Lima, Perú: Minerva
- Charlot, Bernard. (1981). *Educación, Cultura e Ideología*. Madrid, España: Anaya
- De la Cadena, Marisol. (1998). Racismo silencioso y la superioridad de los intelectuales en el Perú. En *Socialismo y Participación*, (Dic.). Lima, Perú: CEDEP
- \_\_\_\_\_ (1999). De Raza a clase: la insurgencia intelectual provinciana en el Perú (1910-1970). En Steve J. Stern. *Los senderos insólitos del Perú*, Lima, Perú: IEP/UNSCH
- Deústua, José y Rénique, José Luis. (1984). *Intelectuales, Indigenismo y descentralismo*

- en el Perú, 1897-1931*. Cusco, Perú: CBC
- Encinas, José Antonio. (1913). *La Educación Su Función Social en el Perú* (tesis de pre-grado). UNMSM, Lima.
- \_\_\_\_\_ (1919). *Causas de la Criminalidad Indígena* (tesis de pre-grado). UNMSM, Lima
- \_\_\_\_\_ (1920). *Contribución a una Legislación Tutelar* (tesis doctorado). UNMSM, Lima
- \_\_\_\_\_ (1923). (04 de Marzo). *El Comercio*. Lima
- \_\_\_\_\_ (1955). *Revista Cahuide*, Año XVIII, dic, N°162-163 p. 10
- \_\_\_\_\_ (1959). *Ensayo de Escuela Nueva*. Tomos I y II, Lima, Minerva
- \_\_\_\_\_ (2013). *Higiene Mental*. Puno, Perú: UNAP
- Escarrachi, Marcial. (1966). *Doctrina Educacional de J. A. Encinas* (tesis de pre-grado en Educación). UNMSM, Lima
- Favre, Henri. (2007). *El Movimiento indigenista en América Latina*. Lima, Perú: IFEA
- Fonseca, Juan. (2002). *Misioneros y Civilizadores, Protestantismo y Modernidad en Perú (1915-1930)*. Lima, Perú: PUCP
- Flores Galindo, Alberto. (1993). *Obras Completas*. Lima, Perú: SUR
- García Jordán, Pilar. (1991). *Iglesia y Poder en el Perú contemporáneo 1821-1919*. Cusco, Perú: Centro Bartolomé de las Casas.
- Gonzáles, Osmar. (2013). *Nueva escuela para una nueva nación, 1919-1932*. Lima, Perú: Derrama magisterial
- Jacobsen, Nils. (2013). *Ilusiones de la Transición. El altiplano peruano, 1780-1930*. Lima, Perú: IEP
- Kapsoli, Wilfredo y Reátegui, Wilson. (1987). *El Campesino Peruano 1919-1930*. Lima, Perú: UNMSM
- Kepel, Gilles. (2007). *Las Políticas de Dios*. Bogotá, Colombia: Norma
- Klaiber, Jeffrey. (1977). *Religión y Revolución en el Perú 1824-1976*. Lima, Perú: Universidad del Pacífico
- Leibner, Gerardo. (2003). Indigenismo, autoridad intelectual y jerarquización social. En *Revista Histórica*, XXVII, N° 2. Lima, Perú: PUCP
- Lauer, Mirko. (1997). *Andes Imaginarios, discursos del indigenismo 2*. Lima, Perú: SUR
- Lynch, Nicolás. (1979). *El Pensamiento social de las comunidades indígenas a inicios del siglo XX*. Cusco, Perú: Instituto Bartolomé de las Casas

- Manrique, Nelson. (2004). *Sociedad*. Lima, Perú: Editora El Comercio
- Nugent, Guillermo (comp.). (2013). *José Antonio Encinas. Por la Libertad de pensamiento, discursos parlamentarios*. Tomo I. Lima, Perú: Congreso de la República
- \_\_\_\_\_ (2010). *El Orden Tutelar*. Lima, Perú: Clacso y Desco.
- Núñez, Estuardo. (Ed.) (1973). *El Perú visto por viajeros*, Tomo I. Lima, Perú: Peisa
- Pareja Paz Soldán, José. (1978, 29 de Octubre). *La Prensa*, Lima, p.19
- Pascal. (1969). *Pensamientos*. Buenos Aires, Argentina: Centro editor de América Latina
- Peñaloza, Walter. (1989). *La Cantuta, una experiencia educativa*. Lima, Perú: CONCYTEC
- Perrone, Graciela y Propper, Flavia. (2007). *Diccionario de Educación*. Buenos Aires, Argentina: Alfagrama
- Portocarrero, Gonzalo. (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima, Perú: Editorial Villanueva
- Portugal Catacora, José. (1988). *José Antonio Encinas, el maestro de los maestros peruanos*. Lima, Perú: UNMSM
- Quijano, Aníbal. (1985). *Imperialismo, Clases Sociales y Estado en el Perú 1890-1930*. Lima, Perú: Mosca Azul
- Quiroz, Alfonso. (2013). *Historia de la corrupción*. Lima, Perú: IEP
- Rénique, José Luis. (2004). *La Batalla por Puno*. Lima, Perú: IEP
- \_\_\_\_\_ (1990). *La Batalla por Puno: Violencia y democracia en la sierra Sur*. Lima, Perú: *Debate Agrario*, 10
- Romero, Emilio. (1959). *Por los Senderos de América*. Lima, Perú: Minerva
- Rowe, William. (1996). *Ensayos Arguedianos*. Lima, Perú: SUR- UNMSM
- Sánchez Ortiz, Guillermo. (1987). *La Prensa Obrera 1900-1930*. Lima, Perú: Barricada
- Scorza, Manuel (ed.). (1958). *Primer Panorama de Ensayistas Peruanos*. Lima, Perú: Editorial latinoamericana
- Stuart Mill. (2011). *Ensayos sobre la Libertad*. Barcelona, España: Ediciones Brontes
- Tord, Luis Enrique. (1978). *El indio en los Ensayistas Peruanos*. Lima, Perú: Unidas
- Valcárcel, Luis E. (1980). *Memorias*. Lima, Perú: IEP
- Vich, Cynthia. (2000). *Indigenismo de vanguardia en el Perú. Un estudio sobre el Boletín Titikaka*. Lima, Perú: PUCP

## BIBLIOGRAFÍA VIRTUAL

Álvarez-Calderón, Annalyda. (2009). Es Justicia que esperamos alcanzar, Ciudadanía de Puno, 1900-1930. (Consultado el 12 de Abril del 2014). Disponible en [http://casadelcorregidor.pe/colaboraciones/\\_biblio\\_Alvarez-Calderon.php](http://casadelcorregidor.pe/colaboraciones/_biblio_Alvarez-Calderon.php)

Anderson, Benedict. (2006). Comunidades Imaginadas. (Consultado el 14 de Junio de 2016). Disponible en [https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/anderson\\_benedict-\\_comunidades\\_imaginadas.pdf](https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/anderson_benedict-_comunidades_imaginadas.pdf)

Anónimo. (1866). El Entredicho en Puno. (Consultado el 12 de Junio de 2017). Disponible en [http://bdigital.bnp.gob.pe/Bvirtual/FlippingBook?URL=http://bdigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/flippingbook/xz\\_1000062575\\_003\\_029/index.html](http://bdigital.bnp.gob.pe/Bvirtual/FlippingBook?URL=http://bdigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/flippingbook/xz_1000062575_003_029/index.html)

Aparicio, Marcelino. (2009, Julio, 09). Evangelistas criollos. Caretas N° 2086. (Consultado el 28 de Julio de 2015). Disponible en <http://www.caretas.com.pe/Main.asp?T=3082&idE=835&idS=375#.VE0qn03u1jo>

Arroyo Reyes, Carlos. (2005). Nuestros años diez: La Asociación Pro-Indígena, el levantamiento de Rumi Maqui y el incaísmo modernista. (Consultado el 16 de Octubre de 2015). Disponible en [https://books.google.com.pe/books?id=UC\\_yhTR3WksC&pg=PA1&lpg=PA1&dq=carlos+arroyo+nuestros+a%C3%B1os+diez&source=bl&ots=T8TiM-OUWr&sig=IUIG47FXxJtBWeFLmMaAmDDleG0&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjNgcPfhZDZAhUOpFkKHYr6AY0Q6AEIXzAN#v=onepage&q=carlos%20arroyo%20nuestros%20a%C3%B1os%20diez&f=true](https://books.google.com.pe/books?id=UC_yhTR3WksC&pg=PA1&lpg=PA1&dq=carlos+arroyo+nuestros+a%C3%B1os+diez&source=bl&ots=T8TiM-OUWr&sig=IUIG47FXxJtBWeFLmMaAmDDleG0&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjNgcPfhZDZAhUOpFkKHYr6AY0Q6AEIXzAN#v=onepage&q=carlos%20arroyo%20nuestros%20a%C3%B1os%20diez&f=true)

Bastián, Jean Pierre. (2001, Junio). Problemas y métodos para la investigación de

protestantismo. *Anales de Historia Contemporánea*, 17. (Consultado el 06 de junio de 2013). Disponible en

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/236809.pdf>

Bazán, Edgar Celestino. (2010). El pensamiento pedagógico de José Antonio Encinas Franco. (Consultado el 30 de Julio de 2015). Disponible en <http://nazab-peru.blogspot.com/2010/03/propuesta-educativa-de-manuel-jose.html>

Bedoya, Gustavo. (2012). Reseña de La Marcha de las ideas, historia de los intelectuales, historia intelectual, de Francois Dosse. *Revista Historia Crítica*, N°48. (Consultado el 14 de Agosto de 2015). Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/811/81124595013.pdf>

Beorlegui, Carlos. (2010). Historia del Pensamiento Filosófico Latinoamericano.

(Consultado el 26 de Agosto de 2014). Disponible en

[https://books.google.com.pe/books?id=gKyDOLlOyVwC&pg=PA247&lpg=PA247&dq=Fundaci%C3%B3n+Friedrich+Ebert,+Instituto+Fe+y+Secularidad,+El+krausismo+y+su+influencia+en+Am%C3%A9rica+Latina+\(1989\).&source=bl&ots=TUif4o94sl&sig=FmnWKlMcLnaovGxrFpEABtII40Q&hl=es-419&sa=X&ei=WisVIqpH8ekgwSKsoOIAw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Fundaci%C3%B3n%20Friedrich%20Ebert%2C%20Instituto%20Fe%20y%20Secularidad%2C%20El%20krausismo%20y%20su%20influencia%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20\(1989\).&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=gKyDOLlOyVwC&pg=PA247&lpg=PA247&dq=Fundaci%C3%B3n+Friedrich+Ebert,+Instituto+Fe+y+Secularidad,+El+krausismo+y+su+influencia+en+Am%C3%A9rica+Latina+(1989).&source=bl&ots=TUif4o94sl&sig=FmnWKlMcLnaovGxrFpEABtII40Q&hl=es-419&sa=X&ei=WisVIqpH8ekgwSKsoOIAw&redir_esc=y#v=onepage&q=Fundaci%C3%B3n%20Friedrich%20Ebert%2C%20Instituto%20Fe%20y%20Secularidad%2C%20El%20krausismo%20y%20su%20influencia%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20(1989).&f=false)

Bertram, G. (1977). Modernización y cambio en la industria lanera en el sur del Perú 1919-1930: un caso frustrado de desarrollo. *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, (6), 3-22. Consultado el 15 de Abril de 2016. Disponible en <https://doi.org/https://doi.org/10.21678/apuntes.6.116>

Biblioteca nacional: *Informe del Prefecto del departamento de Puno al Ministerio de Guerra*, 1887. (Consultado el 19 de Febrero de 2014). Disponible en [http://bvirtual.bnp.gob.pe/bnp/faces/pdf/zegarrazxz\\_094\\_008.pdf](http://bvirtual.bnp.gob.pe/bnp/faces/pdf/zegarrazxz_094_008.pdf)

Blog peruano.- Encinas pensamiento pedagógico. (Consultado el 09 de Junio de 2016).

Disponible en <http://www.blogsperu.com/blog/20441/>

Bourdieu, Pierre. (2002). Campo de Poder, Campo intelectual. (Consultado el 22 de Setiembre de 2014). Disponible en

[http://correo3.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/pierre\\_bourdieu\\_-\\_campo\\_de\\_poder\\_campo\\_intelectual.pdf](http://correo3.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/pierre_bourdieu_-_campo_de_poder_campo_intelectual.pdf)

\_\_\_\_\_ (2011, set-dic). La Ilusión biográfica. *Revista Acta Sociológica*, N° 56, pp. 121 - 128 (Consultado el 18 de Enero de 2018). Disponible en:

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>

Bravo, Jorge. (2014). Recuento histórico sobre la libertad religiosa en el Perú.

(Consultado el 24 de Noviembre de 2015). Disponible en

[http://www.angelfire.com/pe/jorgebravo/Libertad\\_Religiosa.pdf](http://www.angelfire.com/pe/jorgebravo/Libertad_Religiosa.pdf)

Bravo, Héctor Félix. (1993). Domingo Faustino Sarmiento. *Revista Trimestral de educación comparada*, Vol. XXIII n° 3-4. (Consultado el 09 de Agosto de 2015).

Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/sarmientos.PDF>

Cancino y Mora (Eds.). (2012). Miradas desde la Historia Social y la Historia

Intelectual. América Latina en sus culturas: de los procesos independistas a la globalización. (Consultado el 16 de Enero de 2018). Disponible en

<http://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/Filosofia/2013/libro-virtual-Miradas-completo.pdf>

Ccahuana Córdova, Jorge. (2013). Según la capacidad intelectual de cada uno: élites, Estado y educación indígena a inicios del siglo XX. (Tesis de pre-grado).

(Consultado el 04 de Mayo de 2018). Disponible en

[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5126/CCAHUANA\\_CORDOVA\\_JORGE\\_CAPACIDAD\\_INDIGENA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5126/CCAHUANA_CORDOVA_JORGE_CAPACIDAD_INDIGENA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ccañi Mamani, José. (2014). Movimiento rebelde de Santa Rosa de Chucuito Juli en el

Altiplano puneño (1900-1927). (Tesis para Licenciatura). (Consultado el 13 de Marzo de 2016). Disponible en [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f6/ARTICULO\\_CIENT%C3%8CFICO\\_DE\\_TESIS\\_2014.pdf](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f6/ARTICULO_CIENT%C3%8CFICO_DE_TESIS_2014.pdf)

Chuquihuanca, Francisco. (1927). Carta de un indio. *Revista Amauta*, N° 7, pp.15-19. [https://www.revistas-culturales.de/es/digitale\\_sammlungen/seite/38501?page=0%2C14](https://www.revistas-culturales.de/es/digitale_sammlungen/seite/38501?page=0%2C14)

Boletín de Colegio Abogados de Puno. Historia (Consultado el 13 de Mayo de 2018). Disponible en <http://www.icap.org.pe/web/index.php/institucional/historia>

De la Cadena, Marisol. (1998, Diciembre). El racismo silencioso y la superioridad de los intelectuales. *Revista Socialización y Participación*. (Consultado el 22 de Junio de 2015). Disponible en <http://documents.mx/documents/marisol-de-la-cadena-el-racismo-silencioso-y-la-superioridad-de-los-intelectuales.html>

De la Calle & Rubio. (2010). Clasemediero, pobre no más, desarrollado aún no. (Consultado el 23 de Junio de 2015). Disponible en <http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/gma/mexicana/LDCmediero.pdf>

Delhom, Joël. (2001). El movimiento obrero anarquista en el Perú (1890-1930). (Consultado el 14 de Octubre de 2014). Disponible en [http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist\\_Archives/worldwidemovements/peru/Movimiento.html](http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/worldwidemovements/peru/Movimiento.html)

Díaz Suárez, Plácido. (2011). Historia de las Escuelas Normales en el Perú y las Políticas educativas. (Consultado el 28 de enero de 2018). Disponible en [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/927/1/Diaz\\_sp.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/927/1/Diaz_sp.pdf)

Dosse, Francois. (2003). La Historia, conceptos y escritura. (Consultado el 15 de Marzo



de 2018). Disponible en

<https://ia802800.us.archive.org/5/items/DosseFrancoisLaHistoriaConceptosYEscrituras/Dosse,%20Francois%20-%20La-Historia-Conceptos-Y-Escrituras.pdf>

\_\_\_\_\_ (2007). El Arte de la Biografía. (Consultado el 19 de Enero de 2018).

Disponible en

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/viewFile/18308/19228>

\_\_\_\_\_ (2013). Entrevista. (Consultado el 12 de Enero de 2018). Recuperado en

<https://aphu.org.uy/2013/07/21/francois-dosse-entrevista/comment-page-1/>

Espinoza Ruíz, Grover. (2007). Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX. (Consultado el 22 de Octubre de 2017). Disponible en <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/view/234>

Ezequiel Moreyra, José. (1869). Carta Pastoral. Biblioteca Nacional. Código 262.13 / M86 Manuscritos y libros raros (Consultado el 19 de Setiembre de 2015).

Disponible en.... <http://info.bnp.gob.pe/cgi-bin/abnetclwo/O8089/ID9082d46f/NT1>

Ferraroti, Franco. (2007, Mayo-Agosto). Las Historias de vida como método.

*Convergencia, Revista de ciencias sociales*, Vol. 14, N°44, pp. 15-40. (Consultado el 14 de Mayo de 2018). Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/105/10504402.pdf>

\_\_\_\_\_ (2005). Historias de vida y ciencias sociales. Entrevista. (Consultado el 16 de Mayo de 2018). Disponible en

[www.raco.cat/index.php/Periferia/article/download/146549/198369](http://www.raco.cat/index.php/Periferia/article/download/146549/198369)

Flores Barboza, José. (2007). A Cien Años de la Iniciación de Encinas. Revista de Investigación. Vol. 11 (N°19), (Consultado el 04 de Octubre de 2015). Disponible en

[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv\\_educativa/2007\\_n19/a13.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n19/a13.pdf)

Flores Minaya, Bonifacio. (s/f). Biografía de José Antonio Encinas. (Consultado el 09 de abril de 2015). Disponible en <http://es.scribd.com/doc/93012872/EL-PENSAMIENTO-PEDAGOGICO-DE-JOSE-ANTONIO-ENCINAS>

Flórez, Gloria Cristina. (2014). Oratoria religiosa y discurso político: la batalla de Ayacucho como referente religioso (1825-1862). Anuario Jurídico y Económico Escurialense XLVII. pp. 615-628. (Consultado el 12 de Julio de 2015).  
Disponible en <http://www.rcumariacristina.net:8080/ojs/index.php/AJEE/article/view/209>

Fonseca, Juan. (2002). Misioneros y civilizadores, Protestantismo y modernidad en el Perú (1915-1930). (Consultado el 28 de Enero de 2015). Disponible en <http://books.google.com.pe/books?id=RCaLNJqGsCIC&pg=PA114&lpg=PA114&dq=obispo+ampuero+puno&source=bl&ots=ceD4Yxg4gM&sig=PwMCXOc vDnJkr1GBygBRynhu9fl&hl=es-419&sa=X&ei=bCJNVLCsCYfFggSfyoI4&ved=0CCkQ6AEwAg#v=onepage&q=obispo%20ampuero%20puno&f=false>

Froebel, Federico. La Educación del Hombre. (Consultado el 19 de julio de 2014).  
Disponible en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/332702649.La%20educacion%20del%20hombre.pdf>

Giesecke, Mercedes. (2015). Política educativa pública y ruralidad (1900-1930). Tesis de doctorado. (Consultado el 15 de diciembre de 2017) disponible en <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/4607>

\_\_\_\_\_ (2016). Escuela nueva y antropología aplicada, la educación rural en el Perú en las décadas de 1920 y 1930. (Consultado el 10 de setiembre de 2017).  
Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/886/88646644003.pdf>

Gootenberg, Paul. (1995). Población y Etnicidad en el Perú Republicano. IEP.

Documento de trabajo N° 1. (Consultado el 15 de Enero de 2015). Disponible en <http://198.57.164.64/~ieporg/textos/DDT/ddt71.pdf>

Historia de puno. (Consultado el 03 de Febrero de 2015). Disponible en <http://laespadaeldiablo.blogspot.com/2007/07/puno-historia-local.html>

Huaco Palomino, Marco. 100 Años de libertad religiosa. (Consultado el 16 de Enero de 2015). Disponible en <http://marcohuaco.blogspot.pe/2013/11/98-anos-de-libertad-religiosa.html>

Huerta, Juan Ambrosio. (1875). Carta a Gonzáles Vigil (consultado el 26 de noviembre de 2017). Disponible en <http://bdigital.bnp.gob.pe/Bvirtual/FlippingBook?URL=http://bdigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/flippingbook/1000001035/index.html>

Jafella, Sara A. (2002). Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. Revista de Pedagogía, versión impresa ISSN 0798-9792. Rev. Ped v.23 n.67 Caracas mayo. (Consultado el 26 de Febrero de 2016). Disponible en [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000200008](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200008)

Jancsó, Katalin. (2009). Indigenismo Político Temprano en el Perú y la Asociación Pro-Indígena. Tesis doctoral. (Consultado el 18 de Octubre de 2013). Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/278505584\\_El\\_indigenismo\\_politico\\_temprano\\_y\\_la\\_Asociacion\\_Pro-Indigena](https://www.researchgate.net/publication/278505584_El_indigenismo_politico_temprano_y_la_Asociacion_Pro-Indigena)

\_\_\_\_\_ (s/f). Dora Mayer en Amauta. (Consultado el 13 de Agosto de 2015). Disponible en [http://www.urp.edu.pe/urp/imagenes/avisos/revista15\\_8.pdf](http://www.urp.edu.pe/urp/imagenes/avisos/revista15_8.pdf)

Jurado, Juan Carlos. (2004). Sobre el proceso de civilización de Norbert Elias. En Revista de crítica de ciencias sociales y jurídicas Nomadas. 10. (consultado el 17 de Setiembre de 2015). Disponible en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/10/jcjurado.pdf>

Knight, George. (2001). Los objetivos de la educación adventista. (Consultado el 16 de Octubre). Disponible en <http://circle.adventist.org/files/jae/sp/jae2001sp130506.pdf>

Koselleck, Reinhart. (2005). Historia conceptual, memoria e identidad. Entrevista a Reinhart Koselleck. (Consultado el 20 de Enero de 2018). Disponible en [http://institucional.us.es/araucaria/entrevistas/entrevista\\_1.htm](http://institucional.us.es/araucaria/entrevistas/entrevista_1.htm)

Le Goff, Jaques. (2000). Entrevista sobre historia. (Consultado el 11 de Julio de 2014). Disponible en <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/viewFile/15698/15557>

Leibner, Gerardo. (2017). La Protesta y la andinización del anarquismo en el Perú 1912-1915. (Consultado el 20 de Noviembre de 2017). Disponible en <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1228/1256>

Levi, Giovanni. (1993). Antropología y Microhistoria, conversación con Giovanni Levi. (Consultado el 01 de Junio de 2018). Disponible en <https://ddd.uab.cat/pub/manuscripts/02132397n11/02132397n11p15.pdf>

\_\_\_\_\_ (1989). Los Usos de la biografía. (Consultado el 24 de Mayo de 2018). Disponible en [http://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias\\_37\\_14-25.pdf](http://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_37_14-25.pdf)

Lévinas, Emmanuel. (2006). Ética como Filosofía primera. A Parte Rei, Revista de Filosofía. (Consultado el 10 de Mayo de 2016). Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf>

Lista de obispos y Episcopologio de Puno. (2013). (Consultado el 14 de Diciembre de 2015). Disponible en

[http://www.iglesiacatolica.org.pe/cep\\_obispos/episcologios/puno.htm](http://www.iglesiacatolica.org.pe/cep_obispos/episcologios/puno.htm)

Macera, Pablo. (1975). Acerca de la polémica del Indigenismo. (Consultado el 14 de Enero de 2018). Disponible en

<http://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/121/123>

Málaga Sabogal, Ximena. (2014). La Educación Racializada: Políticas educativas para indígenas a inicios del siglo XX. El caso de Puno. Tesis PUCP. (Consultado el 30 de Octubre de 2015). Disponible en

[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5716/MALAGA\\_SABOGAL\\_XIMENA\\_EDUCACION\\_PUNO.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5716/MALAGA_SABOGAL_XIMENA_EDUCACION_PUNO.pdf?sequence=1)

Marín Ibañez, Ricardo. (1976, Enero-Febrero). Los ideales de la Escuela nueva. *Revista de Educación*, Año XXIV n° 242 pp.23-42. (Consultado el 17 de Diciembre de 2015). Disponible en

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxodWVsbGFzZGVkZXdleXxneDo2YzRlMmJjZGZiMDViNTM5>

Marrou, Aurora. (2003). José Antonio Encinas Franco. *Revista de investigación*, Vol. 7, N° 12. (Consultado el 22 de Mayo de 2013). Disponible en

<http://www.une.edu.pe/investigacion/TIPS/4.Jose%20Antonio%20Encinas.pdf>

Martínez Boom, Alberto. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de educación* N°49, pp.163-179. (Consultado el 02 de noviembre de 2017). Disponible en

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a06.pdf>

Martínez, Françoise. (1998). Los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar en Bolivia. (Consultado el 10 de Noviembre de 2017). Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/47461914\\_Los\\_primeros\\_pasos\\_liberales\\_hacia\\_la\\_unificacion\\_escolar\\_en\\_Bolivia](https://www.researchgate.net/publication/47461914_Los_primeros_pasos_liberales_hacia_la_unificacion_escolar_en_Bolivia)

Montoya, Luis. (2008). Pensamiento social peruano y economía social y solidaria a Comienzos del siglo XX: El aporte del debate sobre las comunidades indígenas. *Revista Otra economía, Vol. II, N°3*. (Consultado el 08 de Abril de 2014). Disponible en [revistas.unisinos.br/index.php/otraeconomia/article/download/1109/293](http://revistas.unisinos.br/index.php/otraeconomia/article/download/1109/293)

Núñez Núñez, César. (2008). Presencia protestante en el altiplano peruano. Puno, 1898-1915. El caso de los Adventistas del Séptimo Día: actores y conflictos. Tesis de pre-grado. (Consultada en 16 de julio de 2016). Disponible en [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3113/1/Nu%C3%B1ez\\_nh.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3113/1/Nu%C3%B1ez_nh.pdf)

OEI. (1997). Historia de la Educación en Bolivia. (Consultado el 05 de Noviembre del 2017). Disponible en <https://www.oei.es/historico/quipu/bolivia/boli02.pdf>

Pasquale, Mariano. (2011). De la Historia de las Ideas a la Historia Intelectual. Retrospectivas y perspectivas. Un mapeo de la cuestión. *Revista Universum N°26 Vol. 1*. (Consultado el 16 de Febrero de 2018). Disponible en [https://scielo.conicyt.cl/pdf/universum/v26n1/art\\_05.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/universum/v26n1/art_05.pdf)

Pereira, Alexander. (2008). Reseña de El Arte de la Biografía de Francois Dosse. *Anuario colombiano de Historia social y de la cultura N° 35 pp. 462-466* (Consultado el 04 de Mayo de 2018). Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1271/127112583018.pdf>

\_\_\_\_\_ (2011). Notas para jugar con la ilusión biográfica y no perderse en el intento. En la *Revista Científica Guillermo de Ockham, Vol. 9, N°1*. (Consultado el 23 de Abril de 2018). Disponible en <http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2395/2108>

- Pinto Mosqueira, Gustavo. (2016). Problema de la evaluación en Historia. (Consultado el 08 de noviembre de 2017), disponible en [https://issuu.com/richardosinagamunoz/docs/cuaderno\\_de\\_trabajo\\_no.11\\_problema](https://issuu.com/richardosinagamunoz/docs/cuaderno_de_trabajo_no.11_problema)
- Plenc, Daniel Oscar. (2014). Introducción al libro Misioneros fundacionales (consultado el 13 de diciembre de 2017). Disponible en <http://uap.edu.ar/wp-content/uploads/2014/05/Introducci%C3%B3n-Libro-Misioneros-Fundacionales.pdf>
- Portugal, José. (2011). Encinas una anécdota. (Consultado el 16 de Noviembre de 2014). Disponible en <http://joseportugalcatacora.blogspot.com/2011/08/una-anecdota-con-el-maestro.html>
- \_\_\_\_\_ (2012). José A. Encinas. (Consultado el 16 de Julio de 2014). Disponible en <http://joseportugalcatacora.blogspot.com/2012/05/jose-antonio-encinas-en-la-memoria.html>
- \_\_\_\_\_ (2012). El primer educador indígena: Manuel Z. Camacho. (Consultado el 19 de Agosto de 2015). Disponible en <http://joseportugalcatacora.blogspot.com/2012/10/manuel-z-camacho.html>
- \_\_\_\_\_ (2013). Telésforo Catacora. (Consultado el 15 de Julio de 2015). Disponible en <http://joseportugalcatacora.blogspot.pe/2013/07/telesforo-catacora.html>
- Portugal Mendoza, Carlos. (2013). Encinas y Arguedas. (Consultado el 04 de Junio de 2015). Disponible en <http://joseportugalcatacora.blogspot.com/2013/05/encinas-y-arguedas-i.html>
- Ragas, José. (2014, Mayo). Indios en palacio. Emisarios indígenas, gobierno central y espacios de negociación en Perú (1860-1940). En *Revista Argumentos, Edición N° 2, Año 8*. (Consultado el 06 de Febrero de 2015). Disponible en <http://revistaargumentos.iep.org.pe/articulos/indios-en-palacio-emisarios->

Rengifo Balarezo, Antonio. (1990). Exportación de lanas y movimientos campesinos en Puno (1895-1925). (Consultado el 08 de Diciembre de 2017). Disponible en [http://casadelcorregidor.pe/descarga/Rengifo-B\\_Tesis%20Puno.pdf](http://casadelcorregidor.pe/descarga/Rengifo-B_Tesis%20Puno.pdf)

Roberti, Eugenia. (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología, Volumen 35, Número 1, p. 127-149*, (Consultado el 26 de Mayo de 2018). Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/31341>

Robles Ortiz, Elmer. (2004). Las Primeras Escuelas Normales en el Perú. En *Rhela vol. 6*. (Consultado el 06 de Marzo de 2015). Disponible en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LasPrimerasEscuelasNormalesEnElPeru-2342130.pdf>

---

\_\_\_\_\_ (2009). La Obra educativa de José Antonio Encinas. Ponencia presentada en el Congreso de la *Sociedad de Historia de la Educación*, Sao Paulo. (Consultado el 17 de diciembre de 2017). Disponible en [journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/download/544/506](http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/download/544/506)

Rodríguez Arizaca, Jony. (2015). Una escuela adventista de Camacho y Stahl en Socca. (Consultado el 12 de noviembre de 2017) disponible en <http://www.losandes.com.pe/Sociedad/20150823/90900.html>

Rodríguez Mercedes, Lidia (2014). Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate. En *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Nicolás Arata y Myriam Southwell (Comps.) pp. 65-78.



(Consultado el 13 de noviembre de 2017). Disponible en [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_892.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_892.pdf)

Ruelas Vargas, David. (2017). La Escuela rural de Utawilaya y los adventistas en el Altiplano Puneño (1898-1920): precursora de la escuela rural indígena peruana y latinoamericana. *Revista Educativa latinoamericana*, Vol. 19, N° 29, pp. 67-87. (Consultado el 17 de Febrero de 2017). Disponible en [http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educa](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educa)  
[ew/503cion\\_latinoamericana/issue/vi](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educa)

Salvatierra Cabezas, Richard. (2008). El Sentido de la vida en la Teología de John Mackay (tesina) San José de Costa Rica. (Consultado el 13 de Enero de 2016). Disponible en [http://bibliotecastrachan.net/Tesis%20en%20PDF%20rsrc/Salvatierra%20Cabezas,%20Richard%20William..%20El%20sentido%20de%20la%20vida%20en%20la%20teolog%C3%ADa%20de%20Juan%20A.%20Mackay%20\(1889%20-%201931\).%20TB.pdf](http://bibliotecastrachan.net/Tesis%20en%20PDF%20rsrc/Salvatierra%20Cabezas,%20Richard%20William..%20El%20sentido%20de%20la%20vida%20en%20la%20teolog%C3%ADa%20de%20Juan%20A.%20Mackay%20(1889%20-%201931).%20TB.pdf)

Salomón, Frank. (2004). Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azángaro. (Consultado el 21 de Octubre de 2015). Disponible en [http://casadelcorregidor.pe/colaboraciones/biblio\\_Salomon.php](http://casadelcorregidor.pe/colaboraciones/biblio_Salomon.php)

Sánchez Lihón, Danilo. (s/f). José Antonio Encinas visto desde el alma de una niña. (Consultado el 14 de Junio de 2015). Disponible en [http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/sanchez\\_lihon\\_danilo/jose\\_antonio\\_encinas.htm](http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/sanchez_lihon_danilo/jose_antonio_encinas.htm)

Stahl, Fernando. (1935). En el País de los Incas. (Consultado el 17 de Noviembre de 2014). Disponible en <http://es.scribd.com/doc/12644756/EN-EL-PAIS-de-los-INCAS-Por-Fernando-Stahl>

Thompson, E.P. (1971). La Economía moral de la multitud. (Consultado el 25 de

Setiembre de 2016). Disponible en <https://es.scribd.com/doc/62462327/La-economia-moral-de-la-multitud-E-P-Thompson>

Toro Blanco, Pablo. (2014). Rasgos comunes y excepciones: una tensión en la Historia de la educación latinoamericana, Una mirada desde Chile, en *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Nicolás Arata y Myriam Southwell (Comps.) (Consultado el 13 de noviembre de 2017). Disponible en [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_892.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_892.pdf)

Torres, Daniel. (2014). Entre el pasado y la innovación, La fibra de alpaca en el sur peruano. (Consultado el 22 de Octubre de 2015). Disponible en <http://www.descosur.org.pe/publicaciones/PeruHoy2007BLampa.pdf>

Torres, Carlos Alberto. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX. (Consultado el 03 de noviembre de 2017) disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010031230/2torres.pdf>

Velásquez Garambel, José. (2007). Ricardo Palma y las tradiciones sobre Puno. (Consultado el 27 de Agosto de 2015). Disponible en <http://laespadaeldiablo.blogspot.com/2007/07/ricardo-palma-y-las-tradiciones-sobre.html>

\_\_\_\_\_ (2009). El Levantamiento de Pomata y el inicio de la educación indigenista en el siglo XIX. (Consultado el 18 de Setiembre de 2015). Disponible en <http://www.losandes.com.pe/Cultural/20090920/27380.html>

\_\_\_\_\_ (s/f). Poesía puneña, Dante Nava. (Consultado el 04 de Febrero de 2015). Disponible en <http://laespadaeldiablo.blogspot.com/>

Veres, Luis. (2014). La Frontera imaginaria en la narrativa indigenista: Gamaliel Churata. (Consultado el 29 de Noviembre de 2014). Disponible en

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero22/indigen.html>

\_\_\_\_\_ (2006). Periodismo político y cultural en la década de 1920: el Boletín Titikaka y la propaganda. (Consultado el 15 de Abril de 2015). Disponible en

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/titikaka.html>

Watson, Peter. (2002). Historia Intelectual del siglo XX. Barcelona. (Consultado el 08 de 2014). Disponible en

[http://books.google.com.pe/books?id=K4P7VWvhWK0C&pg=PA7&source=gb\\_s\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.pe/books?id=K4P7VWvhWK0C&pg=PA7&source=gb_s_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false)

\_\_\_\_\_ (2015). Entrevista en *El País*. (Consultado el 14 de Diciembre de 2017).

Disponible en <http://leereluniverso.blogspot.pe/2015/01/prensa-entrevista-al-historiador-peter.html>

\_\_\_\_\_ (2008). Entrevista en *La Vanguardia*. (Consultado el 26 de Febrero de 2018). Disponible

en <http://lescontres.blogspot.pe/2008/09/peter-watson-historiador-de-las-ideas.html>

Zevallos, Ulises. (2002). Indigenismo y Nación: Los retos a la representación de la subalternidad aymara y quechua en el Boletín Titikaka (1926-1930). (Consultado el 19 de Octubre de 2017). Disponible en <http://books.openedition.org/ifea/466>

Zegarra, miscelánea. (1895). Documento de Defensa de Católicos ante proyecto de ley sobre los bienes de la Iglesia. N° 86. (Consultado el 03 de Enero de 2015).

Disponible en

[http://bvirtual.bnp.gob.pe/bnp/faces/pdf/zegarra/xz\\_086\\_013.pdf](http://bvirtual.bnp.gob.pe/bnp/faces/pdf/zegarra/xz_086_013.pdf)